

FLACSO
ÁREA EDUCACIÓN

NUEVOS DESAFÍOS EN EDUCACIÓN

Una mirada interdisciplinaria

Prólogo de Mario Carretero

Compiladores:
Bibiana Buenaventura
Julio Del Cueto
Emilia Di Piero
Cristian Parellada
Julia Pérez Zorrilla

Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria/ Mario Carretero... [et al.]; compilado por Bibiana Margarita Buenaventura Rodríguez... [et al.] -1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina, 2018.

Archivo Digital: desacarga y *online*
ISBN: 978-950-9379-41-1

1. Edcucación. 2. Pedagogía. 3. Psicología. I. Carretero, Mario II. Buenaventura Rodríguez, Bibiana Margarita, comp.
CDD 306.43

Compiladores
Bibiana Buenaventura
Julio Del Cueto
Emilia Di Piero
Cristian Parellada
Julia Pérez Zorrilla

Asistencia Técnica
Bárbara Roitman

Corrección y edición: Tamara F. Tello Borisovsky
tamaratborisovsky@hotmail.com

Diseño de tapa e ilustración digital: Martín Alejandro Cabrera
cabreramartinalejandro@gmail.com

ISBN: 978-950-9379-41-1

AGENCIA
NACIONAL DE PROMOCION
CIENTIFICA Y TECNOLOGICA





FLACSO
ARGENTINA

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Indice

Agradecimientos

A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales del Área de Educación (FLACSO, Buenos Aires) y a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) por la financiación obtenida. La publicación de este libro ha sido posible gracias al apoyo de estas instituciones.

A los jóvenes investigadores, por haber respondido a la convocatoria para intercambiar y discutir sus trabajos, sobre los avances de la educación y la psicología, desde diversos campos y disciplinas.

De manera especial queremos agradecer a cada una de las personas que hicieron posible este encuentro. Quienes, a través de sus investigaciones, apuntan a incidir y transformar el campo educativo:

A Agustina Córica, Agustina Di Piero, Alejandra Marroquín, Alicia Raimondi, Amparo Torres, Ana Carolina Ferreyra, Analía Freiberg, Ana Lía Sánchez, Ana Lía Yahdjian, Anahí Kuiyan, Analaura Conde, Analía Otero, Arreola Rodríguez, Carlos Gastón Núñez, Carolina Gruffat, Cecilia Malbrán, Cindy Johanna Camargo, Corina Rogovsky, Juan Romeo Dávila, Diana Marcela Mendoza, Diego Higuera Rubio, Dolores Tezanos, Francisco Manuel Morales Rodríguez, Gisela Moschini Osiadacz, Gonzalo Cunqueiro, Héctor Kasem, Ivana Velizan, Jimena Merbilhaá, Jorgelina Sassera, Julián Alberto Ramírez Beltrán, Julián Sandoval, Julieta Echeverría, Kathia R., Laura Romina Silva, Lucas Crespo, Luciana Ramos, Luciana Serrano, Manuel Goenaga, María Blanca del Rosario Pesado Riccardi, María Laura Rosales, María Mercedes Hoffmann, María Paula Seminara, María Remedios García Muñoz, Mariana Altieri, Mariana Mataluna, Mariel Ayelén Neme, Matías Amarillo, Mora Medici, Natalia Cuchan, Natalia F. Pinto, Ornella Moretto, Pablo Levi, Paula S. Vizio, Romina Fuentes, Rosa Rodríguez, Santiago Garriga Olmo, Stefanía Conde, Susana Machicado, Verónica D'Angelo, Virginia Guardia, Yanina Correa y Yesica Molina, quienes en calidad de ponentes presentaron sus trabajos, saberes y experiencias, aportaron a la construcción y comprensión de las realidades, y expusieron diversas problemáticas que cada campo atraviesa.

A las/los comentaristas/os y coordinadoras/es de mesa: Jimena Merbilhaá, Agustina Corica, Estefanía Otero, Bárbara Guevara, Gabriela Magistris, Jennifer Guevara, Juan Dukuen, Jaime Piracón, Federico González, Joaquín Ungaretti, Lucila Dallaglio, Laura Crego, María Consuelo Gaitán y Valentina Arias, quienes de manera atenta y con cuidadosas lecturas, animaron conversaciones y debates que surgieron en el encuentro, y aportaron de manera constructiva y crítica su mirada con las y los jóvenes investigadores.

A Guillermina Tiramonti y Mario Carretero, quienes apoyaron y acompañaron la realización de esta nueva edición de las jornadas y al Comité Académico conformado por: Alicia Barreiro, Dora Niedzwiecki, Guillermina Tiramonti, Mario Carretero, Perla Zelmanovich, Nancy Montes, Sandra Ziegler y Silvia Español.

A Bárbara Roitman, secretaria del Área de Educación, y al equipo técnico conformado por: Mabel Benítez, Pilar Basile, Pablo Córrega y Germán Lamberti, quienes atendieron a cada uno de los requerimientos administrativos, logísticos y técnicos necesarios para el óptimo desarrollo de las III Jornadas de Jóvenes Investigadores de FLACSO en Buenos Aires de 2017

Prólogo

Es una gran satisfacción para mí que los compiladores de este libro, jóvenes investigadores del Programa de Educación, Conocimiento y Sociedad (del Área de Educación) de FLACSO, me hayan invitado a presentarlo. La finalidad de estas breves líneas es simplemente introducir esta obra y dar cuenta del trabajo que se viene realizando en nuestro programa en pos del desarrollo de jóvenes investigadores. En el presente libro se puede encontrar, en la sección siguiente, una presentación propiamente dicha de cada parte, realizada por los compiladores. Por lo tanto, en esta ocasión me voy a limitar a algunos comentarios generales y a la mención breve de algunos trabajos específicos cuyas temáticas me parecen especialmente novedosas.

Creo que este libro muestra, a través de excelentes comunicaciones de becarios y estudiosos que se encuentran al comienzo de su carrera académica, una parte significativa de la investigación que se realiza en Argentina sobre los problemas educativos de la sociedad actual. Una mirada general a estos trabajos, a sus métodos, a las referencias que citan y a los grupos de investigación que representan, nos hace ver que esta área de conocimiento goza, entre nosotros, de gran vigor e inserción internacional e intenta dar respuesta tanto, a algunos de los problemas centrales sobre las dinámicas de funcionamiento del dispositivo escolar como, a otros más novedosos pero no por ello menos importantes. Para ello se acude a las teorías clásicas, tanto de orden sociológico como psicológico o educativo *per se*, así como a los actuales desafíos que tienen todas estas posiciones. En este sentido, puede verse como la historia de la educación sigue siendo una aportación indispensable para entender el fenómeno escolar. De hecho, esta disciplina ha tenido, y tiene, un desarrollo muy importante en nuestro país con aportaciones señeras de nivel internacional desde hace décadas. Una vez más, el estudio del pasado resulta imprescindible no solo para dar sentido a ese mismo pasado, sino para comprender los problemas del presente.

Por otro lado, vemos la presencia de varias presentaciones de carácter netamente sociológico —donde la influencia de Bourdieu, y de otras referencia afines, de la sociología de la educación es decisiva— que dan cuenta de cómo operan los mecanismos de selección y segmentación escolar, y cómo diferentes grupos sociales tienen asignados roles muy distintos en un dispositivo teóricamente igualitario. En este sentido, es muy interesante observar cómo las migraciones se están imponiendo como tema importante en este ámbito. Esto puede verse en las dos comunicaciones al respecto. No en vano, vivimos en una sociedad donde los movimientos poblacionales están alcanzando intensidades inéditas que con seguridad irán en aumento. Como es sabido, en numerosos países estos movimientos migratorios están

generando tremendos desafíos para los estados nacionales, en general, y para la escuela en particular ya que se la supone la principal responsable de la integración de los nuevos ciudadanos. En la medida en que conozcamos mejor la manera en que la escuela pueda lograr mejores inserciones de los migrantes en nuestras sociedades, habremos contribuido a un mayor bienestar de las mismas.

Por último, me ha parecido importante destacar el interés de uno de los trabajos por estudiar los esfuerzos en digitalizar lugares de memoria como los relacionados con el atropello, en materia de derechos humanos, realizados durante la última dictadura en nuestro país. Como es sabido, la investigación sobre museos, patrimonio y lugares de memoria está teniendo en todo el mundo un gran auge, y en parte se debe a las transformaciones que pueden tener los mismos en un contexto creciente de desarrollos vertiginosos de nuevas tecnologías. La aplicación de las mismas a los fines educativos y ciudadanos de dichos entornos supone no solo, un cumplimiento de dichos fines sino, también, una nueva manera de mirarlos y teorizar sobre ellos. Solo me resta felicitar a los compiladores la labor realizada y estoy seguro que la lectura de estas presentaciones nos proporcionará también nuevas miradas sobre los problemas de la educación desde una perspectiva investigadora.

Mario Carretero[1]

1 Director de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UAM)

Introducción

Bibiana Buenaventura
Julio Del Cueto
Emilia Di Piero
Cristian Parellada
Julia Pérez Zorrilla

En esta publicación presentamos una selección de algunas de las investigaciones que fueron expuestas y discutidas en el marco de las III Jornadas de Jóvenes Investigadores/as en Educación y Psicología, organizadas por el Área de Educación de FLACSO Argentina los días 7 y 8 de agosto de 2017 y en las que participaron más de ochenta jóvenes de países como España, México, Chile, Colombia, Uruguay y Argentina.

Atendiendo a la heterogeneidad de las trayectorias investigativas de las que dan cuenta tanto, los distintos miembros del comité académico, así como, los grupos de investigación de los que participan ponentes, coordinadoras/es de mesa y comentaristas, podemos decir que las siguientes páginas presentan una imagen de las diversas líneas y perspectivas de análisis desde las que se construye actualmente el campo educativo como objeto de investigación social y científica.

Como jóvenes investigadores advertimos la complejidad que presenta el abordaje de las problemáticas educativas, así como la pertinencia del diálogo entre disciplinas frente a un tradicional rasgo de corte disciplinar y fragmentario. Al definir a la *educación* como objeto de reflexión, la propuesta ha sido partir de la histórica y polémica relación entre educación y psicología, como vínculo provocador y dinamizador de un intercambio con otras disciplinas sobre este campo de estudio.

Si tomamos el caso de la psicología, encontramos que esta disciplina ha tomado como objeto de estudio los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje desde el análisis de los procesos psicológicos implicados, que ha derivado en aplicacionismo (Castorina, 2015), esto es, la extrapolación directa de teorías psicológicas al diseño de prácticas pedagógicas y didácticas, sin respetar la especificidad y complejidad del fenómeno educativo. Frente a este tipo de prácticas, y retomando su discusión, la

propuesta e invitación ha sido apostar a sostener espacios y escenarios de diálogo genuino, y a realizar una actividad investigativa-colaborativa con base en el respeto irrestricto desde y hacia cada una de las disciplinas que abordan la educación como objeto de investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la construcción de escenarios de investigación y reflexión, presentamos a las/os lectoras/es doce capítulos que corresponden a los distintos trabajos de investigación que fueron seleccionados en las III Jornadas de Jóvenes Investigadores y que representan las contribuciones que desde distintas disciplinas se vinculan con el campo educativo. Los trabajos que forman parte del libro tienen como objetivo común difundir investigaciones en desarrollo con un diálogo interdisciplinar entre la educación y la psicología, así como también, entre la educación y demás disciplinas de las ciencias sociales, enfatizando sobre los posibles aportes de la producción de conocimientos al campo educativo.

A modo de brindar un recorrido general de los capítulos presentamos, a continuación, cuatro ejes ordenadores que agrupan los trabajos seleccionados: educación, políticas e infancia; educación secundaria; educación universitaria; educación y tecnologías de la información y la comunicación (más adelante se las nombrará como las TIC).

I. Educación, políticas e infancia

Dentro de este eje, se presentan avances de dos investigaciones donde se problematizan los efectos de las políticas públicas e intervenciones profesionales en contextos educativos con relación a la ampliación de derechos de la infancia. Ambos trabajos abordan los sentidos que adquieren cada una de estas dimensiones desde el análisis de las prácticas sociales, saberes institucionales y normativos, e interrogan el lugar desde el que los actores, saberes, instituciones y políticas, configuran a la infancia como construcción social y objeto de intervención. Desde sus campos de generación, cada artículo presenta los alcances y limitaciones a las que se enfrentan los jóvenes investigadores en el desarrollo del ejercicio investigativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la construcción de escenarios de investigación y reflexión, presentamos a las/os lectoras/es doce trabajos de investigación que fueron seleccionados en las III Jornadas de Jóvenes Investigadores. El capítulo I "Las prácticas lúdicas de niños y niñas en el Programa Juegotecas Barriales" de Gonzalo Cunqueiro, Virginia Guardia y Anahí Kuiyan presenta un estudio de carácter exploratorio del equipo del Área de Investigación del Programa Juegotecas Barriales de la Ciudad de Buenos Aires. Focaliza la importancia del juego como una actividad central durante la infancia y su papel en el desarrollo del pensamiento simbólico, como espacio de creación de vínculos significativos y escenario desde el cual es posible transformar el mundo, en tanto habilita la creación de estrategias de acción. A partir de exponer conceptualizaciones sobre el juego y el papel de las prácticas lúdicas, aportan algunas reflexiones y elementos que apuntan a modificar el encuadre institucional y potenciar desde los equipos, y los dispositivos lúdicos o juegotecas, como escenarios de participación y construcción de ciudadanía.

El capítulo II, titulado "Abuso sexual en la escuela: de las acciones estandarizadas a la consideración de los sujetos" de Mariana Altieri y Luciana Ramos, se propone desarrollar una conversación desde el psicoanálisis con las ciencias sociales, abordando como problemática central lo que denominan como *la irrupción de la sexualidad en lo escolar*. Partiendo de la proliferación de denuncias de abuso sexual infantil en el nivel inicial, las autoras analizan el tratamiento paradojal de las denuncias de abuso

sexual infantil en el ámbito escolar, desde la *clínica socioeducativa* al uso de los protocolos de atención, apuntando a visibilizar y alertar la paradoja entre el efecto del aumento de la burocratización de las prácticas profesionales y el debilitamiento al tratamiento de niños y niñas como sujetos de derechos.

II. Educación secundaria

El eje sobre educación secundaria constituye la segunda parte de este libro. Aquí se presentan avances y resultados de investigaciones que desde los campos de las ciencias de la educación, las políticas educativas y la sociología discuten problemáticas del nivel secundario en clave regional. En ese sentido, algunas dimensiones abordadas fueron las políticas y el gobierno de la educación, las discusiones en torno al formato escolar y el currículum, las políticas para la inclusión y la educación en sectores desfavorecidos, así como también en los sectores socialmente favorecidos en el nivel secundario.

El capítulo III, titulado "Acerca del Plan FinEs: un estado de la cuestión (2013-2017)", Amparo Torres y Santiago Garriga presentan un recorrido por las distintas investigaciones que se han realizado sobre el Plan de Finalización de Estudios Secundarios entre los años 2013 y 2017. El interés está centrado en sistematizar un estado de la cuestión sobre este tema y sobre las diferentes problemáticas construidas en torno al mismo en la Provincia de Buenos Aires. Los autores organizan las investigaciones considerando cinco ejes problemáticos: la implementación, los alcances y las limitaciones del plan; las subjetividades y las representaciones de los actores; el gobierno de la política (articulación de actores y niveles de gobierno); las tensiones respecto al formato de la escuela tradicional y, por último, el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo. A modo de conclusión, Torres y Garriga presentan algunas reflexiones y desafíos: por un lado, dentro de las reflexiones, destacan que muchos de los/as autoras/es reseñadas/os tienen o tuvieron, alguna experiencia como docentes en el Plan FinEs. Por el otro, se muestran las tensiones entre las conclusiones de los distintos análisis, muchas veces contrapuestas y por el otro, se señalan la falta de datos estadísticos oficiales como obstáculo a considerar. Por último, señalan tres desafíos: i) la falta de trabajos que analicen la articulación de los distintos niveles de enseñanza y las trayectorias postescolares de los/as egresados/as del Plan; ii) la tensión entre una política de terminalidad valorada por los estudiantes, pero cuya implementación se lleva adelante a costa de una fuerte precarización laboral y edilicia; iii) el análisis de esta política de terminalidad luego del cambio de gobierno ocurrido en 2015.

En el capítulo IV, "Segmentación socioeducativa y políticas educativas en espacios locales de Buenos Aires", Jorgelina Silvia Sassera parte de las discusiones teóricas relacionadas a la segmentación socioeducativa en la escuela secundaria para dar cuenta de cómo las escuelas secundarias acceden de manera diferencial a las políticas socioeducativas implementadas por el Estado. En el marco de una amplia investigación en la que se analizan escuelas secundarias de cinco localidades distintas en las provincias de Buenos Aires y Santa Fe, la autora concluye que este acceso diferencial, a los bienes y servicios provistos por el Estado, acentúa aún más las diferencias entre las instituciones escolares en un sistema educativo, ya de por sí, segmentado.

En el capítulo V, "Expectativas de los ingresantes a primer año en colegios de nivel medio en Argentina y Brasil: un estudio comparado en instituciones dependientes de Universidades Públicas", Mariana Mataluna presenta parte de su investigación doctoral en curso, en la cual analiza la vivencia de los alumnos de dos instituciones educativas dependientes de universidades públicas: el Colegio Nacional de la Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina) y la *Escola de Aplicação* de la Universidad de San Pablo (USP-SP, Brasil). A partir de un relevamiento bibliográfico, que combinó con la realización

de entrevistas y encuestas a los alumnos de ambas instituciones entre los años 2014 y 2016, la autora busca analizar sus expectativas en relación a las escuelas que frecuentan así como también el sentido que atribuyen al nivel secundario, en un marco de instituciones consideradas diferenciadas dentro del universo de la enseñanza pública. Uno de los puntos que Mataluna encuentra similar en ambos colegios refiere a que los estudiantes perciben que su colegio es diferente, sintiéndose privilegiados por estudiar ahí. Asimismo, la autora señala algunas divergencias en relación con qué aspectos son los que constituyen *los diferenciales* en el caso de cada institución, así como también en relación con las expectativas a futuro.

Por su parte, en el capítulo VI "Trayectorias educativas y el rol de la educación en los/as productores/as hortícolas migrantes (Abasto, La Plata)", Ornella Moretto aborda las trayectorias educativas y el rol que le atribuyen a la educación los/as productores/as hortícolas migrantes de la localidad de Abasto, ciudad de La Plata. Se trata de migrantes de diversos origenes, mayoritariamente de provincias norteñas y países limítrofes como Bolivia y Paraguay, que conforman familias de bajos recursos y en situación de vulnerabilidad social. La autora analiza los recorridos experienciales y biográficos del ámbito laboral y educativo de las/os productoras/es horticultoras/es, a partir de un enfoque metodológico de tipo cualitativo, basado en la realización de entrevistas en profundidad y en el desarrollo de trabajo etnográfico. Moretto, concluye que todos los casos presentan trayectorias educativas discontinuas asociadas, especialmente, a su trayectoria de clase. A ello se suma, en el caso de las mujeres entrevistadas, una tendencia hacia la reducción de sus vidas al ámbito doméstico. Por último, la autora destaca que la falta de una oferta escolar accesible se presenta como una de las causas de la interrupción de las trayectorias educativas.

En el capítulo VII, titulado "Experiencias de estudiantes migrantes en una escuela secundaria neuquina. Convivencia y micromachismos", Gisela Moschini y Romina Fuentes realizan un estudio cualitativo en el que, a través de la realización de entrevistas semiestructuradas, analizan las trayectorias y experiencias escolares de estudiantes migrantes en una escuela secundaria de Neuquén. Allí, indagan, por un lado, sobre cómo *lxs* profesores tienden a *fijar* en una posición de fracaso a dichos estudiantes, aunque su rendimiento escolar da cuenta de trayectorias exitosas. Por el otro, cómo los estudiantes (auto)regulan sus comportamientos, a pesar de enfrentar insultos o burlas, mediante tecnologías de gobierno de sí que les permiten desplazarse entre los códigos y reglas de juego, tanto de la lógica escolar, como de la propia comunidad con la promesa de un futuro mejor.

III. Educación universitaria

Los trabajos presentados en esta sección retoman consideraciones teóricas y prácticas, propias de la psicología, para pensar problemas específicos del contexto de la enseñanza universitaria, sin resignar o descuidar la especificidad de las distintas dimensiones involucradas en las condiciones propias del espacio educativo. Se presentan dos trabajos que se centran en el ámbito de la educación universitaria y que plantean interrogantes muy enriquecedores al diálogo propuesto porque indagan los procesos cognitivos involucrados en la situación didáctica en relación con el saber enseñar y con la actividad de los docentes.

En el capítulo VIII, "Las actividades de enseñanza en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje", Héctor Kasem y Ángel Elgier indagan sobre los tipos y estructuras de las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria, en relación con la transferencia de aprendizajes y los criterios con que se secuencian. Los autores retoman el concepto de transferencia

de la teoría del aprendizaje (Perkins y Salomon, 1992) y realizan un recorrido por los elementos básicos que intervienen en la transferencia: el alumno, las tareas de instrucción como situación orientada y el contexto como marco social de la transferencia del aprendizaje. Luego, ponen de manifiesto los resultados de un estudio preliminar en el que se observaron diez clases teórico-prácticas y exponen las entrevistas que realizaron a docentes y alumnos.

En el capítulo IX, "La alfabetización universitaria: motivación y estrategias de aprendizaje", María Mercedes Hoffmann y María Laura Rosales analizan desde la perspectiva de la alfabetización académica, los dispositivos de acompañamiento implementados para el desarrollo de competencias de lectura y escritura en estudiantes que ingresan a los estudios universitarios. Las autoras presentan un análisis global de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del *Motivated Strategies Learning Questionaire* (MSLQ) y de la experiencia posterior en la que los estudiantes reciben una devolución de sus resultados. Las autoras consideran ese espacio de devolución como un contexto apropiado para la reflexión compartida, que permite promover situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes aprenden a valorar la importancia de conocer y controlar los propios procesos motivacionales, y cognitivos implicados en sus estudios. De igual manera, las autoras, destacan la importancia de promover estos procesos de reflexión acerca de los propios aspectos motivacionales y de las estrategias metacognitivas y metareflexivas utilizadas, en tanto, los mismos repercuten en forma directa en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

IV. Educación y tecnologías de la información y de la comunicación

Atendiendo a que las miradas sobre las TIC suelen situarse entre dos polos: aquellas más pesimistas que entienden a las tecnologías como deshumanizantes y alienantes, y aquellas optimistas que consideran que la incorporación de tecnologías implicará *per se* una mejora en la calidad de vida. Este apartado del libro presenta investigaciones del campo de las TIC y la educación desde diferentes perspectivas y aproximaciones metodológicas, que discuten y complejizan la mirada dicotómica que atraviesa la incorporación de las tecnologías como una de las demandas más insistentes hacia la educación.

En el capítulo X, "Reensamblar el aula 1@1. Un estudio sobre el diseño de espacios e interacciones en tiempos de la cultura digital", Carolina Gruffat explora el diseño de espacios y el modo en que estos modelan interacciones desde la mirada de la Teoría del Actor Red (ANT, por sus siglas en inglés). Enfoque que permite visibilizar la sociomaterialidad de lo escolar y el rol de los *nohumanos* en tanto mediadores claves en los procesos de reforma. En ese sentido, indagan sobre las implicancias metodológicas y políticas que conlleva la mirada teórica de la ANT para pensar la innovación escolar. Luego, se explora el diseño del espacio y las interacciones emergentes en un caso de modelo 1:1, focalizando las formas de conocimiento y de presencia que se producen como efectos del entramado sociotécnico que en el caso estudiado presenta una especial complejidad. Por último, la autora señala aspectos puestos en evidencia por la ANT, que requieren ser considerados en el diseño de futuras políticas de reforma educativa desde un enfoque atento a las apropiaciones de las tecnologías y las mediaciones.

El capítulo XI, "Ayudas semánticas en la resolución de problemas de cálculo proposicional", Verónica D´Angelo, presenta parte de su trabajo de tesis, en la cual apunta a mejorar la retención en el ciclo básico de las carreras que incluyen algorítmica como contenido inicial, incorporando lo que denominamos ayudas semánticas en la resolución de problemas específicos de cálculo proposicional. La autora considera que, si bien los incentivos económicos son importantes, hay factores de deserción ligados a sesgos comunes en educación, producto de diferencias psicológicas, culturales y epistemológicas de

un paradigma científico que restringe implícitamente el ingreso a un sector acotado de la población, supuesto poseedor de capacidades naturales para la algorítmica y la matemática.

En el capítulo XII, “TIC y sitios de memoria: Reflexiones desde la reconstrucción virtual del Centro Clandestino de Detención “El campito”. (Campo de Mayo)”, Diego Higuera Rubio, Dolores Tezanos y Luciana Serrano dan cuenta, por un lado, del proyecto de investigación y reconstrucción virtual sobre el funcionamiento del CCDTyE “El Campito”, comparándolo con otros proyectos similares (United States Holocaust Memorial Museum, Prision Valley y Bergen Belsen) —conocidos como documentales interactivos— analizan el tipo de estructuras narrativas y experiencias de usuario que proponen, así como sus implicaciones en los procesos de construcción de memorias sociales. Los autores ofrecen una síntesis del proyecto y adicionalmente describen tres proyectos similares, brindando una reflexión sobre el papel que juegan estas herramientas virtuales y sus potencialidades para la construcción de la memoria social.

Bibliografía

Castorina, J. A. (2015). “Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis Crítico”. *Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones, 25, 373.392.

Perkins, D. & Salomon, G. (1992). *Transfer of learning. En T. Husen & T. Postlethwaite* (Eds), *International Encyclopedia of Education*. Second Edition (pp. 6452-6457). Oxford: Elsevier/Pergamon.

I

Educación, políticas e infancia

Escriben:
Gonzalo Cunqueiro, Virginia Guardia y Anahí Kuiyan
Mariana Altieri y Luciana Ramos

Las prácticas lúdicas de niños y niñas en el Programa Juegotecas Barriales

Gonzalo Cunqueiro[1]
Virginia Guardia[2]
Anahí Kuiyan[3]

Introducción

El trabajo que desarrollamos a continuación presenta un estudio de carácter exploratorio, en su etapa inicial, que lleva adelante el equipo del Área de Investigación del Programa Juegotecas Barriales dependiente del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Desde el año 2000, el juego es ley en la Ciudad de Buenos Aires. La ley 415/2000, que impulsó la creación del Programa Juegotecas Barriales, puso por primera vez al juego en el centro de una política pública, en consonancia con los compromisos asumidos por Argentina a partir de la suscripción a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en el año 1994.[4]

Comenzaremos presentando las conceptualizaciones sobre el *juego*, de las que partimos y que son soporte de las prácticas de trabajo del Programa Juegotecas Barriales, entendiendo que son una perspectiva posible entre otras y que orientan nuestra mirada. Posteriormente, aportaremos el encuadre institucional donde está inserto el programa y una sintética presentación del mismo, y daremos cuenta de las particularidades de los dispositivos donde se llevará a cabo el trabajo de campo. En un tercer momento, desarrollaremos los interrogantes e inquietudes sobre las prácticas lúdicas que despliegan niñas y niños en el dispositivo juegotecas, y daremos cuenta del tema que mueve esta investigación, como así también los desafíos y las tensiones que fueron surgiendo en el desarrollo metodológico. Finalmente, expondremos algunas ideas de los resultados esperados al concluir la investigación y qué motivan la misma.

1 Lic. en Psicología. Integrante del Área de investigación del Centro Lúdico del Programa Juegotecas Barriales, GCBA. gonzalocunqueiro@gmail.com
2 Lic. En Trabajo Social. Maestría Problemáticas Infanto-Juveniles (en curso). Integrante del Área de investigación del Centro Lúdico del Programa Juegotecas Barriales, GCBA. virginia.guardia@gmail.com
3 Lic. en Psicología. Integrante del Área de investigación del Centro Lúdico del Programa Juegotecas Barriales, GCBA. anahikuiyan@hotmail.com
4 CDN (1989). Art. 31.1 “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.

Perspectivas del jugar

Jugar es una actividad reconocida como fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, y es tomada a lo largo del último siglo por una cantidad creciente de autores, como eje de sus investigaciones, ya sea en abordajes antropológicos, culturales, sociales, como en lo relativo al desarrollo subjetivo y cognitivo (Freud, 1905; Huizinga, 1938; Piaget, 1969; Winnicott, 1971; Vigotsky, 1978; Elkonin, 1980; Brougère, 2013; entre tantas posibles sugerencias). Si nos focalizamos en el aspecto subjetivo, la perspectiva psicoanalítica considera la importancia del juego en el desarrollo de la capacidad simbólica para transformar el mundo exterior en una nueva realidad. Esta es construida a partir de fantasías que dan lugar al *como si*, propio de la capacidad lúdica, y a la posibilidad de dominar los acontecimientos vividos pasivamente.

El juego es una actividad central durante la infancia y en muchos casos jugar es la ocupación preferida del niño y el lugar de la creación cultural por excelencia. Según Brougère, no es solo una actividad libre e interna del sujeto, sino que está dotada de múltiples significaciones sociales. "Si hay una expresión del sujeto en el juego, esta se inserta en un sistema de significaciones o, dicho de otra manera, en una cultura que le da sentido. Para que una actividad sea un juego debe ser, sin embargo, interpretada como tal por los actores asociados en función de la imagen que ellos tienen de esa actividad" (Brougère, 2013: 2). Consideramos que el jugar permite poner en escena la perspectiva de los niños y niñas desde un lenguaje que les es propio. Mientras el sujeto juega se apropia y transforma el mundo que lo rodea, adquiere herramientas y estrategias para la construcción de vínculos con pares y con adultos significativos.

Partimos de considerar el juego como un fin en sí mismo (Scheines, 1998; Callois, 1958; Dinello, 1993), dicho de otro modo, no requiere otro fin más que el propio placer que se experimenta cuando se juega. Entendemos que, cuanto mayor sea el despliegue lúdico de niños y niñas, más serán los caminos que se habiliten para estructurar su pensamiento, desarrollar estrategias de acción, entablar y afianzar vínculos afectivos y sociales.

Programa Juegotecas Barriales

Hacia el año 2000, en un contexto donde el juego estaba perdiendo el reconocimiento social como actividad central de la infancia, en tanto los espacios públicos fueron perdiendo su sentido lúdico y, los niños y niñas ocupaban sus tardes con actividades productivas que se sobrevaloraban sobre la actividad lúdica vinculada al ocio y al tiempo libre, surge el programa en tanto política pública para la infancia (Guardia; Ayuso, 2004).

El Programa Juegotecas Barriales integra, como se mencionó anteriormente, la Dirección de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la cual tiene a cargo el presupuesto para el funcionamiento del mismo. Es un organismo gubernamental de carácter público que cuenta con dispositivos de acceso libre y gratuito, que propone revalorizar el *jugar por jugar* como una actividad libre, voluntaria y placentera. Su objetivo es contribuir al desarrollo integral de niñas y niños a partir de la actividad lúdica creativa en un espacio significativo para ellos, su familia y las organizaciones de la comunidad.

El programa se estructura a partir de una coordinación general que tiene a cargo las cuestiones estratégicas y de gestión, y de la cual dependen un equipo de supervisores de las Juegotecas Barriales, un Centro Lúdico donde se inserta el área de investigación y un Proyecto de Extensión que desarrolla propuestas lúdicas en parques y escuelas. El área de Juegotecas Barriales se despliega en espacios institucionales definidos como dispositivos lúdicos o juegotecas destinados a niños y niñas de 3 a 13 años. En ellas se convocan por grupos etarios, de 3 a 5, de 6 a 8 y de 9 a 13 años a encuentros de dos horas, entre dos y cuatro veces por semana según la edad. Actualmente, hay veintiún juegotecas ubicadas en distintos barrios de la Ciudad de Buenos Aires, las cuales cuentan con un encuadre de trabajo común; no obstante, cada una de ellas construye su singularidad en función de la población y las particularidades del barrio porteño donde está inserta.

Este encuadre institucional, que ordena las prácticas de los espacios, y en el cual se da el objeto de análisis de la investigación que aquí presentamos, está definido por:

i). La presencia de un equipo interdisciplinario de adultos a cargo, a quienes denominamos *facilitadores lúdicos* que planifican las propuestas, las coordinan y acompañan lo que sucede en las actividades lúdicas. Sus funciones y tareas han sido definidas desde el diseño institucional del programa, que diferencia claramente su rol durante el momento del juego libre a la coordinación de juegos en las actividades grupales. Específicamente, durante el juego libre, el facilitador lúdico se ubica en un entrar y salir constante de la escena: ingresa para facilitar el juego, hacer comprender las reglas, acompañar su desarrollo; y sale para interpretar lo que se observa. Asimismo, decide cuándo y cómo hacerse presente. Esto implica estar disponible para facilitar y promover el juego, observando activamente lo que sucede en el despliegue lúdico de niños y niñas.

ii). Otro aspecto central del encuadre es la fuerte impronta comunitaria de los dispositivos lúdicos a partir de las interacciones que se construyen con las organizaciones y las familias de los niños y niñas que concurren. El trabajo territorial es un campo complejo que incluye en su dinámica las tensiones de las relaciones sociales, en el que se articulan saberes y formas de hacer de diferentes actores que lo habitan. De todas formas, es un desafío constante trabajar con otros, en red y en equipo; siempre se considera enriquecedor contar con la multiplicidad de miradas sobre aquello que se quiere lograr.

Las juegotecas participan de las redes de organizaciones barriales (gubernamentales o no), articulando estrategias comunes sobre la población con la que trabajan y sumando recursos para la realización de eventos en el barrio. Además, dentro de cada juegoteca, se incluye a las familias en actividades especiales ya que son consideradas actores sociales fundamentales para la construcción de proyectos lúdicos con los chicos y para la participación activa dentro de la comunidad en pos de revalorizar el juego.

iii). Las propuestas y la estructura para cada encuentro con los niños y las niñas son: en primer lugar, un momento de juego libre, donde los niños y niñas pueden jugar a lo que quieren, con quienes quieren y con los materiales que tienen a disposición en cada una de las juegotecas. La consigna señala que hay que cuidarse y respetar al compañero, el espacio y los materiales. La potencialidad del juego libre está centrada en la posibilidad del desarrollo de la creatividad y los procesos de autonomía.

En segundo lugar, se plantea, también, un momento grupal, que puede ser una actividad lúdica recreativa, artística o deportiva planificada y coordinada por el equipo, o bien algún taller externo

(títeres, circo, cine) y que se propone para realizar todos juntos. En este momento se tiene en cuenta el propósito de trabajar la grupalidad[5], desarrollar las habilidades sociales y brindar nuevas experiencias lúdicas a niñas y niños. Por último, se comparte la merienda en ronda entre niños y adultos, con la idea de intercambiar sensaciones del encuentro.

Tema de investigación

El juego libre puede tener lugar en cualquier ámbito, donde se encuentre un niño a jugar con otro e implica que ambos construyan su propio universo lúdico. El jugar es aquella actividad privilegiada que libera la creatividad del ser humano, es el espacio en el que se ponen de manifiesto con mayor intensidad todos los aspectos relevantes del niño. Se ve en diversidad de espacios y momentos, cómo los niños logran desplegar escenarios lúdicos a partir de su propia imaginación, con o sin materiales, con o sin acompañamiento adulto.

Por esto, es fundamental y de interés de la presente investigación, abordar la modalidad de juego libre que se da en un ámbito condicionado por un determinado encuadre institucional. Durante los años en los que se viene desarrollando el programa, siempre se ha apuntado a valorizar el momento de juego libre como aquel en el cual niñas y niños logran desplegar y poner en escena aquello que les interesa, sus inquietudes y sus preferencias. Se ha sostenido que este espacio, donde el adulto a cargo asume un rol de facilitador y observador, le permite al equipo de facilitadores lúdicos tener una lectura tanto de las cuestiones subjetivas de cada niña o niño como del acontecer grupal, siendo esto un insumo que ayuda, posteriormente, a la planificación del momento grupal.

Es a partir de la centralidad, del momento del juego libre, que nos interrogamos cómo son las prácticas que se desarrollan en el mismo, cómo se ponen en juego las interacciones entre pares y con los adultos, y qué elecciones de escenas, materiales, objetos se realizan. Por otra parte, nos interesa incluir en el análisis la perspectiva de género para indagar cómo operan dichas prácticas, escenas y elecciones en la conformación de la identidad en niños y niñas.

Diseñamos la investigación a partir de la siguiente pregunta: ¿A qué juegan los niños en las juegotecas durante el momento del juego libre? De esta manera, vemos el objetivo de dar cuenta de sus intereses y de la forma en que construyen los juegos. Esto implica, por un lado, pensar a los niños y niñas como sujetos, dar cuenta de cómo se vinculan, identificar qué escenas construyen y qué materiales utilizan; y por el otro, analizar las intervenciones y disposición de los adultos referentes de las juegotecas.

El presente estudio fue diseñado desde una perspectiva cualitativa y exploratoria. Se tomará como unidad de análisis el grupo de chicos y chicas de entre 6 y 8 años, en el momento de juego libre. No obstante, realizaremos la observación y registro de toda la jornada que nos permita tener insumos de las prácticas tanto de niñas y niños, como de las intervenciones de los adultos respecto del espacio lúdico y de los vínculos entre todos los involucrados en ese momento.

5 Aquí entra en juego una consideración conceptual: trabajar la grupalidad no es lo mismo que trabajar en grupo. Lo primero alude a ideas de Pichon Riviere y hace referencia al trabajo que acompaña el proceso de un conjunto de individuos en su constitución como grupo. Eso es lo que se intenta en las juegotecas: que un mero agregado de niños y niñas se constituya en un grupo del cual cada uno, y cada una se sienta parte, reconociendo como parte también a los otros y otras. Trabajar en grupo, por otro lado, puede ser simplemente hacer una actividad en conjunto sin aquella intención por parte de los coordinadores. Es decir, entendemos la *grupalidad* como concepto diferente *a trabajar en grupo*.

Para el abordaje de nuestro objeto de estudio, tomaremos algunas dimensiones que hemos establecido como centrales para su análisis y definiremos las mismas en función del encuadre institucional y de los saberes previos sobre el despliegue del juego libre.

Por un lado, consideraremos la dimensión: *tiempo*, que refiere tanto al aspecto cronológico como al propio interno del niño o niña. Ambos, están estrechamente relacionados ya que no podemos pensar al primero sin contemplar el tiempo subjetivo necesario para transitar el momento de juego; entendiendo que mientras se juega, las nociones de tiempo y espacio se perciben en forma diferente a la vida cotidiana (Huizinga, 1938). En este sentido, entendemos que cada juego precisa de un tiempo para comenzar, desarrollarse y encontrar un cierre. Del mismo modo, podemos decir que la entrada en juego requiere de un tiempo que varía de una persona a otra, pero que debe ser tenido en cuenta para planificar un tiempo cronológico de juego libre que permita una instancia de desarrollo lo suficientemente amplia para la construcción y despliegue de los distintos juegos.

Por otro lado, abordamos la dimensión de *espacio* entendiéndolo, tanto desde lo concreto (características del espacio físico destinado para jugar), como desde lo simbólico en relación con las escenas construidas por los niños a través de las significaciones compartidas. Entendemos que cada juegoteca cuenta con un lugar físico particular y por esto, indagaremos respecto de las prácticas desplegadas por niñas y niños, en tanto, lo cargan de sentidos y lo convierten en un espacio lúdico. Además, nos interesa revisar cómo se presenta el lugar a niñas y niños, es decir, reconocer si la intervención del espacio puede invitar a desplegar el juego a partir de la escenificación, la presentación de los materiales y disposición de los mismos. Asimismo, nos interesa indagar por un lado, la multideterminación que se da entre un escenario lúdico dispuesto y previamente preparado y, por el otro, la construcción de juegos y las elecciones de los niños y niñas.

Ajustando el lente y haciendo foco en escenas singulares, recuperamos como variable de análisis los espacios de interacción construidos por los niños y niñas para desplegar los juegos que se dan dentro de un escenario mayor que es cada juegoteca. Es decir, las pequeñas escenas como el juego simbólico de la casa, el de mayor despliegue corporal con materiales blandos, el juego sobre una pista de autos, la actividad expresiva artística que conviven en forma paralela.

Pensamos, asimismo, que es necesario tener en cuenta la dimensión simbólica del espacio tal cual es vivida por las niñas y niños, en tanto que el espacio concreto se transforma en función de los escenarios que crean los sujetos, cada cual con una legalidad propia que debe ser entendida y respetada.

Por otra parte, analizaremos también la dimensión de los *materiales*, comprendiendo los juegos, los juguetes y todo lo que esté al alcance de los niños y niñas. Sostenemos que los juguetes "están atravesados por valores —de clase, de género, entre otros— que contribuyen a transmitir y son soporte de deseos, de aspiraciones y de mandatos, marcan pautas de vida y de socialización" (Pelegrinelli, 2013: 16). Por esto mismo, creemos esencial tener en cuenta los materiales que son seleccionados por cada juegoteca que dejan a disposición de los niños y las niñas, y considerar el vínculo que establecen con ellos. Suscribimos a la tesis de Graciela Scheines acerca de que cualquier objeto puede convertirse en juguete (Scheines, 1998) porque lo que los niños y niñas poseen es una gran capacidad para transformar cualquier objeto en lúdico, más allá de las construcciones sociales que señalan una forma instituida de abordarlo. En este sentido, dejamos de lado la mirada inocente respecto del juguete para reflexionar sobre cuáles están al alcance de los niños, qué elecciones realizan, qué sentidos le otorgan y qué objetos demandan para jugar.

Es importante destacar, como se mencionó al principio, que la dimensión de *facilitador lúdico* alude a la persona responsable de planificar y organizar las dimensiones mencionadas, con la intención de promover el juego. Desde el programa se piensa el rol de los facilitadores durante el juego libre, mayormente corridos de las escenas de juego, a la vez que deben, con una observación activa y corporalmente disponibles, hacer que los niños y las niñas perciban que pueden acudir a ellos si llegase a ser necesario. En algunas situaciones, ha pasado que estos son convocados por los niños y niñas a participar activamente de un juego. Es así que, a partir de esto, analizaremos la relación interpersonal del niño con el adulto y las intervenciones que este último realiza, determinaremos si condiciona la construcción de los juegos, la resolución de conflictos y el desarrollo de la creatividad.

De esta manera, consideramos que la relación del adulto con el niño siempre estará signada por la relación de poder, y por esto buscamos clarificar la posición que el facilitador lúdico ocupa y en qué medida permite el despliegue de la libertad del sujeto en las prácticas lúdicas, da lugar a la experimentación del juego y no determina una forma única de jugar, de interactuar, de establecer reglas, etc. Asimismo, se debe considerar que es adulto el que establece el encuadre donde se despliega el juego libre, por lo que suponemos el surgimiento de una posible tensión en cuanto a cómo se regula la autoridad. Tensión que intentaremos poner en revisión a partir de lo observado en los espacios. Por ello, un aspecto que nos interesa problematizar, indagar y visibilizar es esta relación asimétrica entre el facilitador lúdico y los niños como sujetos, y también, como grupo. Dicha asimetría la consideramos necesaria para el desarrollo de los sujetos y para permitir que el grupo de niños se constituya como tal, siempre y cuando no se asuma en forma omnipotente y avasalladora a tal punto que obture el despliegue del sujeto y del grupo (Zelmanovich, 2003).

En síntesis, en esta dimensión analizaremos cómo los diversos estilos de intervención de los facilitadores se vinculan con las posibilidades de favorecer, enriquecer u obturar las construcciones de juego propias de los niños y niñas.

Por último, incluiremos en el análisis del material que surja del trabajo de campo la perspectiva de género, entendiendo que tanto los juegos, las prácticas desarrolladas por los sujetos, los juguetes y materiales ofrecidos en las juegotecas, producen y reproducen un sentido social respecto de los que se espera de niños y niñas. Las representaciones sobre la diversidad de géneros están presentes en los juegos y entendemos que es necesario dar cuenta de las mismas en tanto habiliten el ensayo de diversas formas y atributos, o refuercen los estereotipos. “Desde temprana edad la sociedad empieza a marcar ciertos patrones culturales y esperadas tendencias por parte de los adultos, como por ejemplo otorgarle determinado género a los juegos y a las cosas” (García, 2006 p.12). Entendemos que incluir esta perspectiva en el análisis puede dar cuenta del carácter cultural y político del juego, posibilita revisar las concepciones del mismo y abona a entender la diversidad como potencial.

Abordaje metodológico

En este apartado incluiremos los aspectos centrales del proyecto de investigación y las vicisitudes que se nos plantearon para la construcción de los objetivos, las preguntas o hipótesis que nos movilizaron hacia el objeto de estudio y la modalidad del trabajo de campo atravesado por la pertenencia de los investigadores a la institución que es relevada.

Como objetivos específicos de esta investigación, nos propusimos analizar las prácticas lúdicas a partir de los temas que se eligen, de cómo es la relación con otros, cómo se organizan y se construyen los juegos. Es de nuestro interés reconocer las formas en que los niños comienzan un juego y qué materiales seleccionan. Por otro lado, es significativo relevar el tipo de intervenciones de los facilitadores lúdicos en el momento de juego libre. Partimos de la construcción de algunas hipótesis y preguntas que nos orientan hacia el trabajo de campo. Es así, que nos interrogamos sobre el modo que se organiza el tiempo en el juego libre, las modalidades de interacción de los niños entre sí y con los facilitadores lúdicos. Inferimos que las prácticas son diferentes según el género, en lo que respecta a las temáticas, dinámicas, construcciones, materiales y roles, y que las mismas se desarrollan en grupos más que individualmente.

Como se mencionó al principio del trabajo, para el trabajo de campo seleccionamos como sujetos de la investigación a niños y niñas de 6 a 8 años porque en esta franja etaria suele conformarse un grupo que rápidamente se apropia de la propuesta, tiene un importante despliegue lúdico de acuerdo al desarrollo cognitivo alcanzado y al recorrido escolar de los niños.

El aspecto metodológico es algo en lo que debimos trabajar profundamente, dado que la investigación se radica en nuestro lugar de trabajo. En principio, encontramos como obstáculo metodológico el vínculo que tenemos con la organización, ya que hemos trabajado en varias juegotecas, de modo que nuestra mirada queda condicionada y atravesada por la historia de cada uno de nosotros en el programa.

En este sentido, la primera tarea que realizamos como equipo fue trabajar sobre la desnaturalización de categorías y conceptos aprendidos, por un lado por nuestra propia trayectoria en cuanto a la experiencia de juego en la infancia y por otro, por nuestra formación disciplinar, sobre lo cual Cardozo de Oliveira nos alerta “a partir del momento en que nos sentimos preparados para la investigación empírica, el objeto, sobre el cual dirigimos nuestra mirada, ya fue previamente alterado por la propia manera de visualizarlo. Sea cual fuere ese objeto, él no escapa de ser aprehendido por el esquema conceptual de la disciplina formadora de nuestra manera de ver la realidad. Este esquema conceptual (…) funciona como una especie de prisma por medio del cual la realidad observada sufre un proceso de refracción” (Cardoso De Oliveira, 1996: 2). Este señalamiento deberá estar presente respecto de las construcciones y representaciones que emergen de nuestra propia trayectoria laboral en el campo.

Es así que esta tarea implicó, e implica, un proceso permanente de revisión, necesario para escribir y analizar lo observado, asimismo, requirió un trabajo reflexivo sobre la propia práctica que nos llevó a cuestionar las significaciones compartidas y revisar los preconceptos que tiñen nuestra manera de ver. Reconocemos que “la familiaridad con el universo social constituye un obstáculo epistemológico por excelencia” (Bourdieu, 1975), aunque consideramos que también es un facilitador en tanto posibilita el conocimiento de la dinámica institucional y el acceso a la información, porque aporta factibilidad al proceso de investigación. No obstante, nos proponemos interrogarnos y atender a toda posibilidad de automaticidad en el proceso de obtención de información, construcción de datos y reflexiones, a partir de un ejercicio permanente de vigilancia epistemológica (Bourdieu, 1975).

En función de ello, y con el afán de tomar la distancia necesaria para mirar desde otro lugar lo que ya habíamos visto tantas veces, definimos que el registro fuese a partir de la observación no participante y construimos un instrumento con categorías generales en relación a las características del espacio, la distribución de los materiales, los niños y niñas (que son los principales sujetos de la investigación), y

los adultos. Los registros se fueron modificando desde una mirada más descriptiva hacia la necesidad de incluir una primera interpretación de los datos. En cierto modo, nos dimos cuenta que la distinción entre ambas es prácticamente imposible y recuperamos la conceptualización que afirma "a toda descripción le antecede ya una conceptualización" (Rockwell, 1987:13). Por lo cual, iniciamos registros interpretando algunas situaciones y consideramos que luego someteremos a la reflexión y al análisis, la coherencia y consistencia del trabajo de campo.

Por otro lado, es importante destacar que desde el comienzo de la investigación contamos con el apoyo institucional y para el trabajo de campo hemos tenido fácil acceso y buena aceptación para ingresar a los espacios. Según Rockwell (1987) no hay "entrada neutral al campo". Esto se generó porque se conocían a los facilitadores lúdicos, habíamos trabajado en la misma institución y porque tenemos un rol diferenciado al que teníamos al momento de nuestro trabajo. En este sentido, fue importante tener bien claro los propósitos de la investigación y compartir con los equipos de facilitadores lúdicos los objetivos del estudio.

Conclusión

El trabajo de campo se desarrolló durante el segundo semestre de 2017 en las juegotecas de Barracas, Boedo y Santa Rita (previamente se concurrió a la juegoteca del barrio Caballito que fue utilizada como prueba piloto), donde se pudo terminar de construir el instrumento de registro y unificar criterios de observación entre los investigadores. Esperamos que los resultados de la investigación nos permitan explicar y analizar las prácticas lúdicas durante el juego libre de las niñas y niños que concurren a los dispositivos de juegoteca, revisar dichas prácticas desde la perspectiva de género y recuperar las estrategias vinculares que se ponen en juego. En tal sentido, es nuestro propósito que los próximos resultados nos permitan contribuir a los procesos de planificación futura de las propuestas desarrolladas desde el Programa Juegotecas Barriales.

Asimismo, creemos que al relevar las estrategias de intervención desplegadas por los facilitadores lúdicos en los espacios de juego libre, podremos visualizar eventuales tensiones entre el discurso y las prácticas a través de la experiencia de trabajo de los equipos interdisciplinarios de facilitadores lúdicos.

Recuperar la potencialidad del jugar por jugar, propio del juego libre, como experiencia que construye subjetividad, desarrolla el ser social en tanto acción que requiere interacción y que potencia la creatividad, es uno de los desafíos propuestos. Dar cuenta de las trayectorias lúdicas que desarrollen niñas y niños que concurren a las juegotecas nos permitirá situar estas prácticas en un contexto y época determinados, que posibilite revisar las conceptualizaciones previas sobre el objeto de estudio (Rockwell, 1987).

Por último, nos proponemos que estas nuevas miradas sobre el jugar de niñas y niños en dispositivos lúdicos, se transformen en insumos que abonen a pensar las prácticas e intervenciones complejizando la mirada respecto a los sujetos, sus elecciones y su forma de vincularse. Esperamos que los resultados, que si bien son de carácter exploratorio, posibiliten revisar el encuadre institucional que ordena las prácticas de los espacios, pongan en cuestión la forma de planificar, observar e intervenir en el juego libre, y asimismo permitan modificar y potenciar las prácticas en el futuro.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1999). *Comprender en La miseria del mundo*, Madrid: FCE.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J (1975). *El oficio del Sociólogo. Presupuestos epistemológicos.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Brougère, G. (2013). "El niño y la cultura lúdica". *Lúdicamente* Año 2 N°4, Octubre 2013. Buenos Aires.

Callois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.

Cardoso de Oliveira, R. (1996). "El trabajo del antropólogo. Mirar, escuchar, escribir". *Revista de Antropología*, Facultade de Filosofía, Letras e Ciencias Humanas, Universidade de Sao Paulo, San Pablo.

Dinello, R. (1993). *La expresión lúdica en la educación infantil.* Santa Cruz: Universitaria de Apesa.

Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.

Freud, S. (1905). "Tres ensayos sobre una teoría sexual", en Vol. VII. Buenos Aires: Amorrortu.

Garcia, F. (2016). *Juego sin género en género y juego*. Publicación de IPA Argentina consultado el 20 de diciembre de 2017 en <http://www.ipaargentina.org.ar/wp-content/uploads/2016/08/generoyjuego-ipa-1.pdf>.

Guardia, V y Ayuso, M (2004). "Juegotecas. La potencialidad del juego como política de desarrollo social en niñez y adolescencia en contexto de pobreza. Concepciones y abordajes". *Centro de Documentación de Políticas Públicas* N° 34 Buenos Aires, Argentina.

Huizinga, J. (2010). *Homo ludens*. Alianza Editores.

Pelegrinelli, D. (2013). "Los juguetes como equívoco: lejos del juego, cerca de la góndola". *Todavía* (29). Consultado el 20 de diciembre de 2017 en <https://issuu.com/fundacionosde/docs/todavia-29>.

Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico* (1982-1985). Parte del Vol. 2 "Para observar la escuela, caminos y nociones" del Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social". Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (coordinadoras), Ruth Mercado, Citlati Aguilar, Etelvina Sandoval. México: DIE.

Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.

Vigotzky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

Winnicott, D. W. (2009): *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Zelmanovich,P, (2003): "Contra el desamparo". Artículo en Enseñar hoy. *Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Dussel Inés y Finocchio Silvia (comp.). Buenos Aires: FCE.

Abuso sexual en la escuela: de las acciones estandarizadas a la consideración de los sujetos

Mariana Altieri [1]
Luciana Ramos [2]

Introducción

El presente artículo presenta avances de una investigación en curso basada desde el punto de vista teórico metodológico, en una perspectiva del psicoanálisis en conversación con otras Ciencias Sociales. El problema que se aborda es la irrupción de la sexualidad en lo escolar, siendo una de sus expresiones la proliferación de denuncias de abuso sexual infantil y constituyéndose como objeto de estudio: el tratamiento paradojal de las denuncias de abuso sexual infantil en el ámbito escolar mediante el uso de protocolos.

Tal investigación tiene lugar en el marco del Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas (del que formamos parte), con sede en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Argentina, Área de Políticas, Lenguaje y Subjetividades en Educación (PLySE). Dicha investigación se nutre de uno de los pilares en los que se sostiene el programa que se llama "la clínica socioeducativa" y que tiene como foco un trabajo centrado en la posición de los profesionales. Basada en el estudio de casos múltiples (Stake, 1995), con el uso de diversos enfoques para la recolección y análisis de datos, presentaremos dos casos que se localizan en la ciudad de Buenos Aires, los cuales constituyen una de las unidades de análisis de la investigación. Se trata de la irrupción de sospechas y denuncias en torno al abuso sexual infantil en el Nivel Inicial y su abordaje burocrático y estandarizado. Al cuadro generalizado, le sumamos una mirada psicoanalítica que impone el análisis del caso por caso enriqueciendo los aportes de las Ciencias Sociales.

Cada caso cobra estatuto de *exemplum* y valor paradigmático (Agamben, 2009), siendo el paradigma de inferencias indiciales (Ginzburg, 1994) la referencia metodológica para arribar a la configuración del problema en estudio.

1 Lic. en Psicología, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. marianab.altieri@gmail.com
2 Prof. para la Enseñanza Primaria, Lic. y Prof. en Psicología, Especialista en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. psiramoslu@gmail.com

Trabajo de Campo

Este trabajo se inscribe en un campo de problemas que incluye los modos en que la escuela da tratamiento a la sexualidad en el marco de las políticas de infancia vigentes, analizando lo paradojal. Los protocolos utilizados como un abordaje burocrático y estandarizado de la situación de abuso, actúan como obstáculo para considerar al sujeto de la educación. Para ello partiremos de la consideración de algunas coordenadas de época para enmarcar el aumento de denuncias de abuso sexual infantil que constituyen uno de los índices de malestar actual entre los profesionales que trabajan en escuelas.

A partir del análisis de dos situaciones y teniendo en cuenta los referentes teórico-metodológicos enunciados, se propone un modo de abordaje que busca interferir la lógica burocrática para atender el problema y así sostener la especificidad de las funciones de los diferentes agentes intervinientes, a los efectos de preservar el trabajo educativo. A continuación presentamos dos situaciones para pensar las paradojas que subyacen a la hora de intervenir cuando aparecen denuncias de abuso en las escuelas:

Primera situación: una mamá, con sus dos niñas de 3 y 5 años se acercan al centro de salud para que las vea la pediatra de salud del escolar. Llega a este centro de salud por medio de una derivación de la escuela que solicita psicóloga y pediatra. La derivación no indica más que eso, que solicita psicóloga y pediatra; no hubo tampoco alguna comunicación por otro medio con el Centro de Salud y Acción Comunitaria (CESAC).

La pediatra recibe a la madre y esta relata que esa mañana las niñas le comentan que su tío de 11 años, con quien conviven, viene teniendo un juego con ellas que consiste en tocarles la cola y pasarles por allí su "pito". La mamá relata el problema muy angustiada en la escuela y de allí la derivan directamente al centro de salud (que queda en el mismo parque que la escuela).

Ante esta situación, interviene la ginecóloga del centro de salud, quien constata que no ha habido penetración y se las cita para una entrevista con la trabajadora social y la psicóloga. Paralelamente, la trabajadora social cita a la madre del niño de 11 años, quien también asiste a la misma escuela. El equipo profesional decide no dar intervención momentáneamente a la Defensoría del Consejo de los Niños, Niñas y Adolescentes (CDNNyA), hasta trabajar en entrevistas con ambas familias y tratar de dilucidar la situación de riesgo de estas niñas, y específicamente del niño de 11 años (puntualmente, se busca saber si este niño fue víctima de abuso por un adulto).

Al día siguiente, se recibe un llamado de la guardia permanente de abogados de la defensoría para que se informe sobre el caso mencionado. La dirección de la escuela había realizado la consulta a esa instancia. El niño de 11 años es derivado al hospital Álvarez y la familia de las niñas no continúa con las entrevistas ya que "el autor del abuso" ha sido derivado a un tratamiento individual.

Segunda situación: En un jardín de infantes de la CABA llega la policía con una orden de restricción de acercamiento para un profesor, que trabaja en ese mismo jardín, para que no se acerque a una de las alumnas de sala de 3 años. Cuando la directora recibe el documento, advierte que figura el nombre de un profesor con el cargo de otro docente, con lo cual no queda claro hacia quién se había hecho la denuncia. Como la situación se generó en horas cercanas a la salida de clases, las familias comenzaron a preguntar qué fue lo que había sucedido en el jardín. Sin embargo, no recibieron ninguna respuesta por parte de las autoridades de la institución.

A ambos docentes los retiraron del cargo, como medida de protección. A través de una entrevista que realizó la escuela a la familia, supieron el motivo de la denuncia: según los dichos de la madre, el profesor de Música había tocado a su hijita de 3 años con un lápiz. Solo podía aportar ese dato. No sabía ni cuándo, ni dónde. Según la misma familia, se habían dado cuenta de la situación por conductas inusuales de la niña y porque esta tenía una mancha en su ropa interior y por lo que, también, habían acudido al hospital más cercano a su hogar.

Pasaron tres días, y como no hubo una información oficial, las familias de todo el jardín exigieron una reunión a los directivos. Fue así que se armó una reunión en la que estuvo presente la supervisora del Nivel Inicial, la directora y el Equipo de Orientación Escolar (EOE). Las familias no tardaron en manifestar sus miedos y sus angustias influenciadas, claramente, por su propia historia. Por momentos, la reunión se tornó violenta. También, hubo madres que confesaron haber sido abusadas de niñas y padres que amenazaron de muerte a los docentes. Asimismo, manifestaron el problema de no poder confiar en el lugar en el que dejaban a sus hijos tan pequeños.

Día a día la situación se fue agravando: al día siguiente, otra familia realizó una denuncia hacia el profesor de Música ya que al finalizar la reunión le habían preguntado a su hijita si alguien alguna vez le había hecho algo, si fue en el jardín y si había sido su profesor. Las familias escracharon a este profesor y colocaron una foto del mismo en la red social Facebook, e indicaron que era un pedófilo.

El protocolo indica que las escuelas, ante estas situaciones complejas, deben actuar rápido y enviar un "alerta". Esta alerta es un expediente virtual que se genera mediante un formulario y que la escuela debe completar inmediatamente y enviarlo a la Dirección del Área que en este caso era la del Nivel Inicial. A partir de esta situación, se generaron una serie de hechos: ambos profesores permanecieron ejerciendo sus funciones en otra dependencia del Ministerio de Educación, los suplentes de Música y Educación Física fueron tomados por maestros de género femenino (esto fue por *sugerencias* que realizaron otros colegas y porque ningún profesor varón se atrevió a tomar esos cargos). La docente de la sala solicitó una licencia, muchos niños del grupo dejaron de asistir a la institución y la directora pidió el traslado de su cargo a otra escuela.

Algunas consideraciones

En coincidencia con lo planteado por Jorge Volnovich (2002), el abuso sexual infantil supone la explotación de una relación de poder sobre los niños para la gratificación sexual de un adulto o de otro niño significativamente mayor. El factor que lo determina es la relación de poder y la incapacidad de los niños en dar un consentimiento informado. Cualquier participación de un niño en actividades sexuales en este contexto implica una traición de la confianza depositada en aquellos que, en oposición a la vulnerabilidad infantil, detentan un conocimiento, una capacidad y un acceso mayor a los recursos. El abuso sexual infantil tiene el efecto de una intromisión violenta que irrumpe sorpresivamente sobre la subjetividad. El abuso sexual precisa de respuestas inmediatas y calificadas, puesto que es un delito. Cuando se toma conocimiento de la existencia del mismo se deben implementar acciones destinadas a detenerlo y a proteger la integridad física y psicológica de quien o quienes lo sufren. Asimismo, se debe procurar la denuncia e investigación del hecho y evitar, en la medida de lo posible, el sometimiento del niño o la niña a situaciones estresantes o lesivas que dañen su integridad psíquica debido a un abordaje inapropiado o segmentado, es decir, la revictimización del niño o de la niña.

Si seguimos lo dicho por Calvi (2005) se debe considerar que el abuso sexual infantil "…se transformó en un tema mediático que no respeta sectores sociales ni altas investiduras". La investigadora señala que ante la proliferación de denuncias y la sospecha generalizada, se impone la necesidad de una lectura de cada situación "desde el psicoanálisis, intentamos leer estas paradojas para poder intervenir" (Calvi, 2005).

Por otro lado, siguiendo a Zelmanovich (2012), resulta necesario trabajar en relación a lo paradojal que emerge a partir de las políticas vinculadas al Sistema de Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Para ello se debe considerar el texto de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Niños, Niñas y Adolescentes. Esta ley no solo habilita, sino que impone la obligación a toda persona que desde el ámbito público o privado haya tomado conocimiento de los hechos de violencia familiar, o tenga sospechas sobre su ocurrencia, a realizar la denuncia. Es decir, dicha obligación no pesa solo sobre las personas que tienen a cargo a los niños, niñas y adolescentes, sino también sobre quienes se desempeñan en organismos asistenciales, educativos, de salud y en general, ya sea del ámbito público o privado.

El primer organismo interviniente debe denunciar, sin la necesidad de cumplirse condición alguna, como podría ser el pedido de autorización a un superior jerárquico. Para formular la denuncia, no se requiere asistencia letrada obligatoria. Asimismo, la ley 26.206 de Educación Nacional en su artículo 67, en cuyo marco legal establece, para la escuela y los docentes, la obligatoriedad de "intervenir en forma ética y responsable ante las situaciones de vulneración de derechos".

Este marco normativo, si bien facilita la intervención, y por ende la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, también prevé el armado de protocolos que debido al uso burocratizado nos lleva a visualizar algunas paradojas:

En el primer caso, por ejemplo, se observa que cuanto más los actores se centran en el uso de los protocolos, sin mediar articulación con el CESAC, más pierden de vista la particularidad de la situación. Respecto a la segunda situación, a la vez que la normativa habilita (es decir, posibilita un tratamiento del abuso), también instala una mirada de sospecha hacia los profesionales que se encargan de darle tratamiento al problema del abuso sexual infantil, acompañando a estos un malestar generalizado.

Ante estas situaciones paradójicas proponemos un movimiento analítico que va de lo macropolítico a la micropolítica (Pardo, 2003). La violencia, los abusos, la vulneración de derechos son problemas atendidos por la macropolítica que instaura un marco, el cual genera efectos en las prácticas, que se dirimen en la micropolítica de las instituciones. La investigación que venimos realizando, a través de situaciones narradas por distintos actores educativos, muestra que prima un tipo de tratamiento que se ubica en el uso estandarizado de protocolos de intervención, guías prácticas o códigos de procedimientos para intervenir en la urgencia.

Sin embargo, coincidiendo con Volnovich J. (2002) la práctica concreta parece no cumplimentar con lo establecido en las legislaciones. En la mayoría de los casos, la intervención se dirige en la mayor parte a la comprobación de la veracidad de los hechos, en vías de alcanzar una verdad fáctica en función de la cual determinar un agresor para luego "intentar" algún tipo de sanción. Por esta razón, en la mayoría de los casos se pierde de vista la obligación de protección del niño y se privilegia la represión del delito.

Se advierte así, el efecto que las prácticas estandarizadas generan en los agentes socioeducativos, con un gran costo de malestar y baja resolución de los problemas, es que se privilegian cuestiones "burocráticas" con el fin de "estar cubiertos por si se iniciaran acciones legales de algún tipo". Aparece el derecho en función a lo que Espósito llama dispositivo inmunitario "Ya no es el mecanismo inmunitario función del derecho, sino el derecho función del mecanismo inmunitario. En este sentido, permanece por debajo el paradigma inmunitario de la política moderna, entendiendo con ello la tendencia a proteger la vida de los riesgos implícitos en la relación entre los hombres" (Botas, 2011). El paradigma inmunitario, que había nacido para proteger la vida de su deriva comunitaria, según Espósito, se convierte en aquello que prescribe la destrucción de lo que había de preservar, es decir, no se trata solo de que haya aumentado el umbral de atención al peligro, más bien es como si se hubiera invertido la relación normal entre peligro y protección. Ya no es la presencia del peligro lo que crea la demanda de protección, sino la demanda de protección lo que genera artificialmente la sensación de peligro.

Conclusiones

Una aplastante lógica neoliberalista nos atiborra de respuestas y soluciones, sin un tiempo previo para formular ni la pregunta, ni el problema. ¿A qué responden realmente tantas respuestas, tantas soluciones, tanta precipitación? ¿Qué fue de las preguntas?

Con las situaciones que hemos presentado intentamos leer la lógica con que la escuela acciona al respecto. En la segunda, es la justicia a través de las fuerzas policiales la que informa a las autoridades sobre la existencia de una denuncia de abuso. Conocer esta situación, produce en distintos actores efectos de temor y perplejidad en relación "al correcto proceder" de la institución respecto a un tema tan grave. En ese momento surgen, hacia los profesionales, preguntas como: ¿Hay que llamar a la guardia de abogados? ¿Ustedes hacen el formulario para el Consejo de Niños Niñas y Adolescentes? ¿A quién hay que enviar las fotocopias del acta? No decimos con esto que no se piense en los niños, sino que suele prevalecer en los actores escolares la presión por realizar las acciones pertinentes al caso. El mundo de los protocolos y manuales de procedimientos pareciera ofrecer calma y ofrecerse como garantía de haber realizado lo que corresponde. Muchas veces aparece como ilusión de que se hizo algo por los niños. Es de destacar cómo en los últimos años fueron proliferando los "protocolos/guías para casos de tal o cual cosa" de acuerdo a los distintos problemas que van categorizando.

Como mencionamos con anterioridad, este tipo de modos de abordar las situaciones que suceden en los jardines obedecen a ciertas lógicas imperantes en la época actual que algunos autores han caracterizado de diversos modos.

Bayeto (2016) muestra, por ejemplo, algunos aspectos que considera relevantes para las políticas públicas dirigidas a los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar, entre los que señala visibilizar la burocratización de las prácticas profesionales, caracterizando las condiciones de posibilidad de los efectos paradojales de la aplicación acrítica de las normativas, tomar en cuenta la tendencia de la automatización de las derivaciones y el malestar educativo derivado de la emergencia de situaciones problemáticas ante las cuales los agentes se declaran desinstrumentados, y resaltar la dimensión ética y política de las prácticas, lo cual implica resituar el tipo de responsabilidad.

Nos preguntamos entonces, tomando como referencia a Agamben: ¿Cómo un acto político puede alojar una singularidad? ¿Cómo una política para todos puede alojar una diferencia? Si bien las políticas de infancia vigentes tienen la "noble voluntad" de proteger derechos, con su aplicación, en algunos casos se terminan evaneciendo las subjetividades y los entramados familiares que podrían ponerse a trabajar en diferentes espacios.

Finalmente, teniendo en cuenta los referentes teórico metodológicos enunciados, se propone un modo de abordaje que busca interferir la lógica burocrática para atender el problema sosteniendo la especificidad de las funciones de los diferentes agentes intervinientes, a los efectos de preservar el trabajo educativo y de encontrar respuestas particulares, dentro de los necesarios abordajes comunes que nos aportan los protocolos de intervención.

Bibliografía

Bayeto, G. (2016). "Los Equipos de apoyo y orientación escolar y sus normativas desde la perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa: el caso de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Problemas y debates para la investigación sobre sus prácticas". *Revista Investigaciones en Psicología*. Facultad de Psicología. UBA. Año 21 Nro. 1

Botas, A. (2011). *Paradoja de la seguridad* en "Violencia en las escuelas" Grama. Buenos Aires.

Calvi, B. (2005) *Abuso sexual en la infancia*. Buenos Aires: Lugar editorial.

Espósito, R. (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Buenos Aires: Amorrortu.

Minicelli, M. (2011) *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis* Serie interlíneas. Noveduc.

Pardo, J.L. (2003). *Breve historia de la micropolítica*. Consultado el 20 de diciembre de 2017 en <http://elpais.com/diario/2003/09/06/babelia/1062803168_850215.html>.

UNICEF (2016, noviembre). *Abuso sexual infantil contra niños, niñas y adolescentes. Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.

UNICEF (2013, junio). *Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el abuso sexual a niños, niñas y adolescentes.*

Volnovich J. (2002). (Comp.) *Abuso Sexual en la Infancia.*

Zelmanovich, P. (2014) *Espacio educativo y tratamiento de lo paradojal*. En: Cuadernos de notas. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas DNPS. Centros de Actividades Infantiles CAI. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Argentina: En prensa.

Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (2005).

II Educación secundaria

Escriben:
María Amparo Torres y Santiago Garriga Olmo
Jorgelina Silvia Sassera
Mariana Mataluna
Ornella Moretto
Gisela Moschini y Romina Fuentes

Acerca del Plan FinEs: un estado de la cuestión (2013-2017)

Santiago Garriga Olmo [1]
María Amparo Torres [2]

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo presentar un recorrido por las distintas investigaciones que se han realizado sobre el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (en adelante Plan FinEs). El interés está centrado en presentar un estado de la cuestión sobre este tema de estudio y las diferentes problemáticas construidas en torno al mismo, aunque dada la falta de hallazgos de trabajos que investiguen la implementación del Plan FinEs en las distintas provincias del país, decidimos tomar como referencia los que se llevaron a cabo en la provincia de Buenos Aires en el período del 2013 al 2017.

Para este propósito organizamos las investigaciones considerando cinco ejes problemáticos que creemos que guían los trabajos: la implementación, los alcances y las limitaciones del plan, las subjetividades y las representaciones de los actores, el gobierno de la política (articulación de actores y niveles de gobierno), las tensiones respecto al formato de la escuela tradicional y el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo.

Vale aclarar que este trabajo es de carácter exploratorio, es decir, que no contempla un análisis exhaustivo de todas las investigaciones hechas sobre el tema. Asimismo, cabe agregar que en algunos trabajos aquí presentados confluyen varios de los ejes considerados. Esta selección nos permite brindar un panorama general de las investigaciones realizadas como también observar cuáles son los problemas que aún no se han desarrollado en torno a este tema de investigación y que creemos importante indagar. A su vez, damos cuenta de los enfoques con los que se abordaron los trabajos, la metodología con que fueron estudiados los distintos problemas y presentaremos —brevemente— algunos resultados y conclusiones.

1 Prof. en Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. santiago.garriga@hotmail.com
2 Estudiante avanzada del Profesorado y de la Licenciatura en Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. ma.amparotorres@gmail.com

El Plan FinEs: un resultado de la Ley de Educación Nacional

En líneas generales pueden verse coincidencias entre todos/as los/as autores reseñados en señalar que el Plan FinEs es producto y resultado de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 aprobada en 2006. Dicha ley establece que la educación es un derecho que debe ser garantizado por el Estado y declara la obligatoriedad de la educación secundaria. En este sentido, el Plan FinEs —así como otras políticas de terminalidad correspondientes al área de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)— es un programa que se puso en marcha en el año 2008 con el objetivo de garantizar el acceso y la terminalidad de la educación secundaria a aquellos/as jóvenes y adultos/as mayores de 18 años que hubieran terminado de cursar como alumnos regulares el último año de la escuela primaria o secundaria. En 2009 se puso en marcha el Plan FinEs2[3] que contemplaba y permite el acceso de personas que no hubieran iniciado los estudios primarios o secundarios.

Este programa de alcance nacional, impulsado por la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) y gestionado desde sus comienzos junto con los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social de la Nación, hace efectiva su implementación a partir de convenios con las distintas provincias, contemplando las particularidades de cada distrito. Como muchos autores remarcan, con las nuevas reformas educativas e intervencionistas del Estado, la educación para adultos pasó a tener un carácter y tratamiento específico, concretamente a partir de la LEN, se estableció como una modalidad más del sistema educativo formal y dejó de formar parte de los Regímenes Especiales de los años noventa que se asemejaba a la Educación Especial o Educación Artística.

Tal y como será señalada por algunas investigaciones, no hay datos oficiales que permitan saber y conocer cuántos jóvenes y adultos se inscribieron en el Plan FinEs ni tampoco es posible saber —a través de documentos o fuentes oficiales— cuántos egresados hubo. Algunas autores (Burgos, 2015; Rovelli, 2016; Viego, 2015) toman datos de las declaraciones hechas por funcionarios como Alberto Sileoni —Ministro de Educación entre el 2009 y el 2015— quien aseguró que para el período 2008-2014 el Plan FinEs tuvo 1.800.000 inscriptos y más de 600.000 egresados para el mismo período. En el año 2014 este mismo Ministro de Educación afirmó que del total de alumnos, más del 90% de los egresados debían algunas materias y menos del 10% restante habían iniciado o completado sus estudios secundarios[4].

Hacia un estado de la cuestión

En relación al primer eje propuesto —la implementación, los alcances y las limitaciones del plan— el trabajo de Burgos se propone analizar de qué manera el Plan FinEs2 contribuye a la inserción laboral y social de los estudiantes. La investigación se basa en entrevistas a funcionarios del área de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y a coordinadores del Plan FinEs2. La cercanía a los barrios de la periferia, el compromiso militante de los profesores, la flexibilidad de la cursada y evaluación que rompen los paradigmas de la escuela tradicional, son considerados por los propios funcionarios como características que sirven para entender las contribuciones del Plan FinEs2 a los objetivos planteados en la LEN.

---

3 Muchos autores se refieren de manera indistinta al Plan FinEs y al Plan FinEs2. La manera en que son referidos no afecta ni modifica el análisis.
4 Nota periodística disponible en <http://www.telam.com.ar/notas/201404/59797-alberto-sileoni-plan-fines-educacion.html>. Consultado el 20 de diciembre de 2017.

Siguiendo este punto de vista, la flexibilidad a la que se hace mención, y que muchas veces es entendida como *facilidad*, en realidad implica la adaptación de esta política educativa a las características de los/as estudiantes para que puedan continuar con el proceso educativo y no abandonen sus estudios.

Así, se retoma la idea presentada en el trabajo de Kurlat y Lozano que dicen: "en las sedes del Plan FinEs2 hay un clima de trabajo que es *diferente al de la escuela tradicional*" (2014:12). Esta investigación propone los mismos objetivos que el trabajo de Burgos pero lo hace desde otra perspectiva porque parte de la opinión de docentes y estudiantes de dos sedes del conurbano bonaerense. Para estas autoras los problemas de enseñanza son el resultado de las condiciones de escolarización y, por lo tanto, no hay que pensar soluciones en términos individuales o didácticos sino, ante todo, pensarlo como un problema político. El trabajo resalta que las particularidades del FinEs2 son valoradas tanto por docentes como por estudiantes. Así, el trabajo de Burgos como el de Kurlat y Lozano llegan a conclusiones similares, pero nos parece importante señalar que lo hacen considerando el testimonio de distintos actores y por lo tanto, pueden ser entendidos como trabajos complementarios.

Si continuamos sobre este mismo interrogante, el trabajo de Del Valle Velárdez (2015) analiza cómo son percibidos por los/as alumnos/as los alcances del Plan FinEs2 en materia de *inclusión* educativa respecto a tres dimensiones: social, educativa y política. Este trabajo se realizó en una sede de Almirante Brown —Provincia de Buenos Aires— en donde se aplicaron distintas técnicas de trabajo de campo: entrevistas a estudiantes, observación participante en las clases, análisis de proyectos pedagógicos de los docentes y de las clases dictadas. Esta investigación resulta interesante por el análisis etnográfico ya que explicita las formas en las que las tres dimensiones de *inclusión* se convierten en categorías de análisis cualitativas. Sin embargo, creemos que el análisis de dichas dimensiones podría ser insuficiente para concluir que el Plan Fines2 responde de manera total a sus objetivos de *inclusión educativa*. Consideramos que esta percepción —que parecería estar más asociada a ciertas actitudes y estrategias en el aula—, no es suficiente para analizar la inclusión de una política educativa alternativa como el Plan FinEs2.

En este sentido, creemos que el reciente trabajo de López (2017)[5] se encuentra en esta dirección complejizando el concepto de *inclusión educativa* en relación al programa. Explica que el término *inclusión educativa*, que se encuentra en el marco legal del programa, contiene para su definición un concepto magro de exclusión entendiéndolo desde la dimensión del acceso y finalización, sin atender a la necesidad de generar modificaciones estructurales del nivel medio, teniendo una perspectiva integral de la inclusión que son las que finalmente actúan como factores de exclusión. Es por esto que el autor sostiene que más que una política de inclusión educativa es una política que responde, en mayor medida, a un modelo de segregación. Queremos destacar el cuestionamiento que realiza el autor que analiza que el problema que presenta el plan es un problema de enfoque, ya que no se atacan las verdaderas causas que impiden el acceso o finalización del ciclo, sino sus efectos o síntomas.

Por último, y siguiendo con el primer eje planteado, nos parece importante el trabajo de Rovelli, de la Fare y Atairo (2016). Estas investigadoras hacen un análisis comparativo entre el Plan FinEs y el Programa Nacional de Integración de Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Educación Jóvenes y Adultos (PROEJA) que es un programa similar al FinEs pero implementado en Brasil. Las autoras se proponen, con mayor precisión "identificar algunos contrastes que permitan

5 Dada la cercanía temporal y la falta de publicación, sólo contamos con su reseña. Sin embargo, también nos basamos en otros artículos anteriores del autor.

reconocer sus especificidades" (2016: 8). De esta manera, aparecen algunas características del Plan FinEs que no son atendidas en otros trabajos. Por ejemplo, el hecho de que el FinEs, a diferencia del PROEJA, es un programa de *terminalidad* que no está diseñado ni articulado con otros niveles de enseñanza —y mucho menos con la formación profesional—, como sí fue pensado el PROEJA en Brasil. Es decir, el Plan FinEs pese a los logros que alcanzó —llegada a nuevos territorios, alianzas con distintos sectores sociales, etc.— es una propuesta limitada ya que solo se centra en la terminalidad. A su vez, este es un trabajo que desarrolla la historia de los sistemas educativos de ambos países (incluye la Educación de Jóvenes y Adultos) hasta llegar a la implementación de los dos programas a los que hacemos mención. Y si bien, cuenta con muchos datos estadísticos, vale aclarar que las mismas autoras señalan un elemento importante a tener en cuenta cuando se quiere estudiar temas vinculados al Plan FinEs: no hay datos oficiales disponibles y es por eso, es que se debe recurrir a fuentes o publicaciones periodísticas o a declaraciones de los propios funcionarios. Por último, las autoras entienden —al igual que otros investigadores— que el Plan FinEs es la expresión de un cambio importante en el ámbito educativo de nuestro país: implica el paso de una concepción compensatoria y focalizada, como ocurría en la década del noventa, a una nueva concepción de carácter universalista.

Como podemos advertir, varios/as autores son los/as que remarcan la importancia de la flexibilidad de la iniciativa, teniendo en cuenta que en los propios documentos oficiales el carácter *adaptativo* hacia la población adulta es lo que efectivamente permite cumplir con los objetivos del derecho a la educación. Sin embargo, es interesante problematizar cómo esta flexibilización, en contraposición al esquema rígido de la escuela tradicional, es una propuesta del mismo sistema educativo que supo excluir a toda esa población que no pudo finalizar los estudios secundarios en el *momento esperado*. Creemos que esto nos permite no perder de vista cuáles son los agentes principales que motorizan e implementan las políticas educativas y cómo es necesario repensar, ante esta política supuestamente de carácter temporal, los desafíos hacia el sistema educativo.

Las posibles lecturas sobre el diseño e implementación llegan a un análisis y conclusiones muchas veces contrapuestas. Tal es el caso del trabajo de Viego (2015) que propone como hipótesis central que la implementación del plan sienta las bases para el paulatino desfinanciamiento del régimen de educación de adultos y la consolidación de un sistema educativo sostenido con docentes y aprendizajes precarizados. En este sentido, la autora analiza el diseño del plan a partir de tres ejes: las cuestiones pedagógicas, las condiciones de trabajo y los recursos destinados. Se trata de un trabajo exhaustivo que cuenta con muchos datos e información, al mismo tiempo que es sumamente puntilloso en el análisis de las normativas que afectan la implementación del Plan FinEs en cada provincia.

Considerando el segundo eje —las subjetividades y las representaciones de los actores— Cuestas (2014), también elabora un trabajo que parte de la perspectiva de los/as alumnos/as para comprender cuál es el significado que le otorgan al título secundario y qué es lo que representa para ellos/as. A través de entrevistas y mediante un trabajo etnográfico, la investigación muestra que en numerosos casos la obtención del título secundario escapa a una *lógica instrumental* y cobra un valor por sí mismo, ya que se trata de un logro personal alcanzado o una deuda pendiente de los propios estudiantes.

Sobre esta misma línea de investigación, y tomando nuevos ejes de análisis, el trabajo de Pecarrere (2014) se propone cuatro objetivos: i) analizar, desde la perspectiva de los docentes, los contenidos del plan y las representaciones que tienen sobre los/as alumnos/as; ii) indagar y conocer la opinión de docentes en torno al problema de la precarización laboral y el debate sobre la *entrega de títulos*

exprés; iii) indagar también, sobre la valoración que hacen los alumnos del Plan FinEs2; iv) conocer sus expectativas una vez terminados los estudios. Es un trabajo hecho a base de entrevistas a docentes y cuestionarios a los/as alumnos/as. Esto último merece ser señalado ya que es uno de los pocos trabajos que utiliza la técnica del cuestionario y brinda resultados estadísticos de las sedes donde fue realizado.

Un aporte interesante que podemos ubicar en este eje, es el estudio realizado por Crego y González (2015), en el cual analizan la relación entre la educación y la desigualdad. Estos autores, a través de la perspectiva y análisis de las *experiencias escolares* de las trayectorias de los/as jóvenes, intentan vincular procesos estructurales y generales con las experiencias y capacidad de agencia por parte de los protagonistas. De esta manera, los autores abordan tres dimensiones de la desigualdad: segregación urbana, segregación educativa y segmentación en el mercado de trabajo, para dar cuenta de las posiciones sociales en las que se encuentran los jóvenes que protagonizan esta política.

Este análisis es el punto de partida para comprender la incidencia de la experiencia del Plan FinEs2 en las biografías, en la construcción de proyectos y reactualización de deseos postergados que permiten efectivamente cierta movilidad e interrupción de los procesos de desigualdad. A través de un análisis de distintas sedes del plan en la ciudad de La Plata (período 2013-2014), estos autores encuentran que estas movilidades, efectivamente, se producen en varios niveles: en los vínculos con la situación de aprendizaje y con el conocimiento; en la reconfiguración en el ámbito familiar y laboral; y la resignificación en torno al título secundario.

Vinculado al tercer eje propuesto —el gobierno de la política (articulación de actores y niveles de gobierno)— podemos ver que existen diversas consideraciones. Por un lado, el trabajo de Finnegan y Brunetto (2015) parte de la idea de pensar a la política del Plan Fines2 como una arena de disputa en donde los actores generan apropiaciones fortaleciendo la producción de propuestas singulares y de una particular trama de relaciones. Mediante un estudio hecho en dos sedes de la provincia de Buenos Aires las autoras realizan entrevistas a funcionarios gubernamentales, a coordinadores en el espacio de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y a los coordinadores particulares vinculados al Plan Argentina Trabaja, Enseña y Aprende (ATEyA). A su vez, plantean que esta red configura a nivel local un espacio de articulación en donde la figura de los referentes —y su pertenencia a una organización social y/o política— son fundamentales para la implementación del Plan FinEs2. En este sentido, las autoras encuentran que, a pesar de que existan tensiones entre *los de educación y los de desarrollo social*, es explícita la idea de la necesidad de mutua cooperación para poder llevar a cabo el plan. Por otro lado, en su análisis dejan en suspenso una tensión acerca de la desproporción existente entre la expansión vertiginosa y no anticipada del FinEs2 y los recursos, y dispositivos que se ofrecen. A su vez, cómo esta desproporción intenta saldarse apelando al compromiso de los agentes (los docentes) y cómo repercute en los procesos de trabajo y desarrollo del plan.

Considerando este último debate, el trabajo de Di Bastiano (2015) analiza el vínculo entre las organizaciones sociales y el Estado. Para ello toma como caso la implementación del Plan FinEs2 en un barrio de La Plata por parte de una organización social. A través de entrevistas en profundidad a miembros de la organización, docentes y estudiantes, y de la observación participante en el terreno, la autora concluye que el programa está atravesado por una *dinámica militante* y que sería imposible comprender el éxito del Plan FinEs2 sin considerar la militancia de los docentes y el rol que cumplen las organizaciones sociales. Desde nuestro punto de vista, este trabajo deja entrever una tensión inmanente: si bien el rol de las organizaciones sociales es fundamental a la hora de poner en práctica

el plan y es lo que permite explicar, al menos en parte, el éxito del FinEs2 —dada la concurrencia que tiene—, dicho éxito se sostiene sobre la base de una fuerte precarización laboral, por las formas de contratación, la ausencia de capacitaciones, entre otros, y condiciones precarias de infraestructura en donde los docentes trabajan. Este tema y sus diversos análisis se vuelven a retomar y profundizar en el último eje: la relación entre la educación y el mundo del trabajo.

Por su parte, el trabajo de Krieger (2015) analiza la articulación entre Estado y organizaciones sociales al momento de gestionar y aplicar políticas públicas en el territorio. Se trata de un estudio de caso que analiza la implementación del Plan FinEs2 en un barrio de la periferia de La Plata. Aborda el tema mediante charlas formales e informales con docentes, alumnos y militantes, además de observación participante en las horas de clase y encuestas. Nos parece importante destacar que este trabajo cuenta con datos estadísticos —elaborados por el propio autor— del territorio analizado. Se pueden encontrar varias preguntas que recorren el trabajo: la relación entre familia, escolaridad y trabajo; las características del proceso educativo en la sede analizada; las experiencias educativas y laborales de los estudiantes que concurren a la misma; el debate sobre la calidad educativa y, por último, las tensiones entre educación tradicional y popular en la educación para adultos. Por otro lado, las particularidades que presenta el plan son, en parte, las causas que explican su masividad y la buena inserción que logró entre los jóvenes postergados de la escuela tradicional. Un punto interesante de este trabajo es el que indaga en las particularidades de los jóvenes que asisten a la sede analizada. Mediante un relevamiento de encuestas, Krieger presenta las características de estos jóvenes: a qué edad ingresaron al mercado laborar, su composición familiar, las razones por las que buscan terminar la secundaria y sus expectativas depositadas en el título.

Por su parte, Finnegan (2014) considera que para analizar las políticas de la educación secundaria de jóvenes y adultos es fundamental tener en cuenta algunos rasgos de su desarrollo histórico. De esta manera, realiza una síntesis de los procesos sociohistóricos controversiales por los que pasó la educación de jóvenes y adultos en nuestro país —desde la creación de los CENS en los años setenta hasta las propuestas actuales en el marco de la LEN—. Así, la autora entiende que, en sus orígenes, la expresión *educación de adultos* estuvo asociada a una educación para los sectores populares, entendida como una modalidad periférica, residual. Sin embargo, Finnegan destaca cómo también en nuestra región la EDJA estuvo entrelazada al campo de la política pedagógica de la educación popular, entendiendo a los sectores populares como sujetos políticos y a la educación como una herramienta transformadora del orden social.

En estas primeras etapas algunos rasgos principales que remarca de la EDJA son: el fuerte peso del Estado (teniendo la potestad de certificación y el escaso interés del sector privado) y una tensión permanente entre generar finalidades y pedagogías específicas de la modalidad o sucumbir en los procesos de *homologación normativa* de las regulaciones y principios del resto del sistema educativo, situándose como una última oportunidad escolar. Al mismo tiempo, analiza la creación de los Bachilleratos Populares (BP), bajo la figura de la educación de gestión social de la LEN, como una nueva pedagogía y manera de entender la escuela encarnada en una forma de organización social que disputa con el Estado, la política pública de educación de jóvenes y adultos. Es en este marco de tensiones, en donde la autora analiza el origen y desarrollo del Plan Fines2 como un dispositivo novedoso dentro de las políticas de terminalidad, lo destaca como uno de los programas de mayor expansión permitiendo neutralizar el carácter expulsivo de la escuela común. Nos resulta interesante el aporte de esta autora ya que al analizar el marco más general de las controversias de la EDJA, permite ver que muchas de las

tensiones que se expresan en la implementación del Plan Fines2 afectan también a la oferta escolar de la EDJA, donde no solo existen diversos tipos institucionales —muchas veces superpuestos en *capas geológicas*—, sino diversos sujetos, significados y prácticas que muchas veces son antagónicos.

El trabajo de Facioni, Ostrower y Rubinsztain (2013) retoma las tensiones que remarca Finnegan respecto a cómo la educación de adultos se conforma como un espacio de intervención a través de los Bachilleratos Populares y cómo entra en tensión con el Estado, específicamente con la incorporación del Plan Fines2. Mediante un análisis comparativo, su objetivo es identificar las condiciones, límites y posibilidades de estas experiencias para poder superar las políticas oficiales. Para esto, toman como referencia la aplicación del Plan Fines2 en el distrito de Tigre, Provincia de Buenos Aires, y analizan de qué manera, a través de ciertos discursos, se legitima la precarización laboral[6]. Argumentan que esta legitimación puede verse en dos perspectivas: *legales*, que apela a la distinción respecto a los beneficios de los docentes que sí forman parte del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires y *políticos*, mediante un discurso de la *docencia como vocación* y de compromiso militante.

En relación al cuarto eje —las tensiones respecto al formato de la escuela tradicional—, nos parece importante el aporte que realiza Crego (2016), ya que analiza la relación entre educación y desigualdad a partir del análisis de la experiencia escolar de los estudiantes y docentes. A través del concepto de *experiencia escolar*, la autora indaga cuáles son las tensiones existentes entre la escuela y las variaciones en el formato, y cómo estas experiencias pueden contribuir a reforzar o quebrantar procesos de acumulación de desventajas en el marco de un proceso de fragmentación y segmentación educativa. En este sentido, realiza el trabajo de campo en distintas sedes de la ciudad de La Plata, a través de entrevistas en profundidad a docentes del plan y retomando diálogos informales con coordinadores del nivel municipal. A partir de allí, la autora encuentra que las diferencias de ambos formatos escolares que se hallan en las representaciones de los docentes, tienen que ver con tres cuestiones fundamentales: el contenido curricular, el vínculo entre docentes y el estudiantado, y la inserción territorial que posibilita nuevas formas y experiencias educativas.

En este marco, la experiencia de los docentes da cuenta de la necesidad de poder reflexionar y tender puentes entre la escuela tradicional y formatos alternativos, así como se vuelve necesaria la pregunta respecto a las distintas formas de fragmentación educativa. En este sentido, Crego (2016) remarca la experiencia docente como una experiencia profesional fragmentada en donde "pareciera que ciertos docentes se especializan en determinadas poblaciones reforzando los circuitos educativos donde las experiencias educativas de unos y otros jóvenes ya no tienen siquiera a los docentes en común para entrar en diálogo" (2016: 228). A su vez, esta fragmentación también puede verse en la territorialización que permite el Plan FinEs2, ya que siguiendo a Southwell (2009) en el debate entre lo universal homogeneizante y expulsivo, y lo particular-local hay que tener cuidado de que "la participación encerrada en los muros del territorio y fundada únicamente en solidaridades próximas, corre el riesgo de acotar los problemas, los temas e intereses de los sujetos a lo esfera de lo micro" (2009: 9).

Respecto al último eje planteado —el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo— podemos diferenciar las investigaciones según sus objetos de estudio. Por un lado, los que analizan la relación entre la educación y el mundo del trabajo vinculado a los docentes, atendiendo, principalmente, a las condiciones laborales y sus consecuencias y por el otro, los que analizan este tema vinculado a los

6 En este sentido es interesante el análisis de materiales oficiales como el *Certificado de Compromiso* y una carta emitida por parte de la Coordinación General del Plan Fines a finales del 2012 ante el desarrollo de un conflicto por falta de pago de salarios a fin del cuatrimestre.

estudiantes. Sobre el primer caso podemos mencionar la investigación de Komañski (2016) que analiza la manera en que el trabajo precario obstaculiza la acción colectiva de los trabajadores y para este propósito estudia el caso de los docentes del Plan FinEs2. Como bien señala el mismo autor, la situación laboral de los docentes es un eje de análisis muy poco explorado. Para este propósito indaga, a través de entrevistas en profundidad a docentes y ex docentes, un representante gremial y dos coordinadores administrativos, sobre sus subjetividades para comprender las proyecciones a futuro, la relación con los demás profesores y la organización colectiva de los mismos.

A su vez, el trabajo discute con otras investigaciones y muestra que algunas de estas características que son exaltadas por otros autores —como la flexibilidad para contratar docentes, su marginalidad respecto al sistema educativo formal y la exigencia del compromiso militante— deben ser entendidas, en realidad, como variables que precarizan la labor de los profesores y obstaculizan la conformación de una identidad colectiva como trabajadores del Plan FinEs2. Si bien, el empleador es el Estado, dada esta situación, trabajar en el FinEs2 no puede ser considerado como un típico trabajo estatal. Según el autor, a través de esta política socioeducativa el Estado reproduce formas de contratación precarias —que tienen su origen en los años noventa— y que no se dan en otros espacios del sistema educativo tradicional.

Otro trabajo que atiende a esta problemática es el de Giménez e Inda (2015). Aquí las autoras muestran de qué manera se regula el trabajo docente dentro del Plan FinEs2 y para ello analizan las resoluciones y los marcos normativos del mismo. Al igual que para Komañski, estas autoras consideran que, dadas sus características y la manera en que fue implementado, el Plan FinEs2 genera trabajo precario y flexible. Entendiendo la docencia como una profesión, analizan el impacto que tiene en ella la inestabilidad en el cargo, el trabajo solitario con escasa o nula contención institucional, la permanente rotación por distintas sedes, la irregularidad en los tiempos de pago, los escasos recursos y las designaciones provisionales. Este trabajo señala los contrastes que hay entre las resoluciones que regulan el Plan FinEs2 y lo que ocurre en los hechos concretos, de la misma manera que marca cómo algunas características de su implementación pueden ser beneficiosos para los estudiantes pero no para los docentes.

Para Giménez e Inda, la manera en que se implementa esta política educativa lleva a que el trabajo de los docentes se vuelva una tarea sumamente solitaria e individual. Es nula la coordinación entre los distintos profesores y uno de los motivos es que directamente no hay, ni existe espacio físico para esta tarea. Esto, a su vez —y tal como señala Komañski—, es un obstáculo que no permite crear una identidad colectiva de los trabajadores del plan. Por otro lado, muestran algo que no aparece en otras investigaciones y es que en el Plan FinEs2 los docentes cumplen con tareas y responsabilidades que no les competen, tales como: seguir la trayectoria de los alumnos, ser responsables del sostenimiento de la matrícula diseñando estrategias para este objetivo, por mencionar solo algunas. Atendiendo a estas características, las tareas que desempeñan los docentes en el marco del Plan FinEs2 dependen mucho más de su personalidad y disposición que de la formación recibida. Para las autoras, la intensificación de las tareas docentes con nuevas actividades y responsabilidades da cuenta de nuevas formas de flexibilización laboral que se iniciaron en la década del noventa.

Por último, González (2014) estudia la relación entre educación y mundo del trabajo. Con este propósito, indaga sobre las estrategias de vida de jóvenes con inserción laboral de un barrio de la periferia de La Plata que se encuentran terminando los estudios secundarios a través del Plan FinEs2. Mediante

entrevistas semiestructuradas en profundidad y observación participante, aborda tanto la dimensión subjetiva de los jóvenes —como las disposiciones en torno al trabajo y la educación— y la dimensión objetiva, a partir de las posiciones en el mercado de trabajo y en el sistema educativo. Al mismo tiempo, es un trabajo que da cuenta de la relación entre conocimiento, credenciales y mercado de trabajo.

La investigación parte de entender la posición y disposición de los jóvenes en relación al mundo educativo y al mundo del trabajo para luego entender qué estrategias despliegan y ver el vínculo entre esas dos dimensiones. Con el objetivo de no caer en concepciones mecanicistas ni reproductivistas, González toma de Bourdieu y Wacquant la categoría de *estrategia* y así "concebir a los jóvenes como sujetos de agencia y nivel de decisión, sin dejar de lado las limitaciones producto de las condiciones de origen" (2014: 80). De esta manera, muestra que para muchos jóvenes el Plan FinEs2 se presenta como una oportunidad a partir de la cual trazan nuevos proyectos pero que están en tensión permanente con ciertas condiciones estructurales.

Por último, en esta misma línea de investigación se encuentra el trabajo de Sucunza (2016) en donde analiza la incidencia del Plan Fines2 en las trayectorias educativo-laborales de los estudiantes egresados en la ciudad de Magdalena de la Provincia de Buenos Aires. Se diferencia del trabajo recién citado de González en que no centra su análisis en la experiencia de los jóvenes sino que se enfoca en la población adulta que asiste a las sedes.

Reflexiones finales

Este trabajo tuvo como objetivo presentar un estado de la cuestión de las investigaciones que se realizaron hasta la fecha y que tienen como tema de estudio el Plan FinEs. De esta manera, pudimos reflejar y sistematizar los diversos enfoques para abordar el tema así como las tensiones que se manifiestan entre las distintas investigaciones.

Consideramos que el Plan FinEs es un tema que se continuará estudiando en diversas instancias. En este sentido, nos parece fundamental e indispensable tener en cuenta las tensiones aquí señaladas para abordar y profundizar futuras líneas de investigación. A su vez, el Plan FinEs es un programa con muchas aristas para estudiar y analizar. Consideramos que en ese gran abanico de temas para investigar, hay algunos sobre los cuales hay mayores consensos —por ejemplo, su alcance y masividad—, así como hay otros que aún pueden y deben ser estudiados con mayor énfasis para alcanzar análisis más concluyentes y para que aporten mayor sustento empírico a las conclusiones alcanzadas.

En este sentido, hemos observado que las conclusiones y valoraciones sobre los temas analizados pueden diferir de acuerdo a qué actores se toman en cuenta para el análisis. Ante esto, queremos destacar que muchos de los/as autores reseñados tienen o tuvieron alguna experiencia como docentes en el Plan FinEs y es por eso que nos preguntamos si esta cercanía con el objeto de estudio no tiene algún grado de incidencia al momento de reflexionar o valorar esta política educativa.

Por otro lado, entendemos que hay una disputa muy fuerte en torno a los sentidos, propósitos y alcances del Plan FinEs. De esta manera, quedan en evidencia las tensiones entre los distintos análisis y sus conclusiones al punto de ser muchas veces contrapuestas. Consideramos que una falencia para tener

en cuenta es el hecho de que abundan los estudios de casos y faltan trabajos que permitan enfoques más amplios. Sin dudas que para este propósito, la falta de datos estadísticos oficiales es un obstáculo a considerar.

Por último, queremos señalar algunas áreas de vacancia a tener en cuenta para futuras investigaciones. En primer lugar, la falta de trabajos que analicen la articulación de los distintos niveles de enseñanza y las trayectorias postescolares de los/as egresados/as del Plan FinEs. En segundo lugar, nos parece interesante que se pueda abordar la tensión que hay en una política de terminalidad que es sumamente valorada por los estudiantes pero cuya implementación se lleva adelante a costa de una fuerte precarización laboral y edilicia. Por último, creemos que sería importante analizar cómo se continúa implementando una política de terminalidad educativa como es el Plan FinEs luego del cambio de gobierno ocurrido en 2015. Es decir, ver de qué manera se pone en práctica y se ejecuta esta política con un gobierno nacional y provincial diferente, y que podemos decir *a priori*, se encuentra en las antípodas del gobierno que lo puso en marcha.

Bibliografía

Burgos, A. (2015). "Jóvenes, educación y trabajo. Acerca del Plan FinEs como estrategia de inclusión social y laboral". 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. 5, 6 y 7 de agosto de 2015, Buenos Aires, Argentina.

Crego, M. L. (2016). "Resonancias de la variación escolar. Primer acercamiento a un plan de terminalidad educativa en La Plata, Argentina". *Revista de Ciencias Sociales*: *Prisma Social* (16), 206-250.

Crego, M. L.; González, F. M. (2015) "Jóvenes y posiciones desiguales: Relaciones entre experiencia e igualdad en el caso del Plan FinEs en el Gran La Plata" (En línea). Trabajo presentado en III Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, 13 al 15 de mayo de 2015. Bariloche, Argentina.

Cuestas, P.(2014). "Yo quiero mi título. La perspectiva de los alumnos y alumnas del Plan Fines II de La Plata sobre su paso por esta experiencia educativa". VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014. Ensenada, Argentina.

Del Valle Velárdez, I. (2015) "El programa educativo FinES II para jóvenes y adultos: ¿un modo de inclusión social?".

Di Bastiano, R. (2015). "Cuando las organizaciones sociales actúan como puentes: Un estudio sobre la implementación del Plan FinEs" (en línea). Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Facioni, C., Ostrower, L. A., y Rubinsztain, P. (2013). "Cuando el Estado se hace presente: los bachilleratos populares a partir del Plan FinEs". *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires.

Finnegan, F.; Brunetto, C. (2014) "Acá hay un trabajo político": Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires (En línea). Trabajo presentado en *VIII Jornadas de Sociología de la* UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.

Finnegan, F. (2014). "Terminar el secundario, esa es la cuestión". En suplemento *La educación en debate*. Buenos Aires: UNIPE/Le Monde Diplomatique N° 24, agosto, pp. 1 y 2.

Gimenez, D. Inda, M. A. (2015). "Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs" (en línea). Trabajo presentado en III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, 2 al 4 de septiembre de 2015. Ensenada, Argentina.

González, F. M. (2014). "Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013)". Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Krieger, M. (2015). "La educación en los barrios: El Plan FinEs. Un estudio de caso en la periferia platense". Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Komañski, F. (2016). "Precariedad y acción colectiva: Obstáculos y limitaciones para la conformación de espacios de organización docente en el Plan FinEs II La Plata". Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

López, E. (2017). "Políticas de inclusión educativa: un estudio acerca del Plan FinEs2". *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. Año 4, n° 6, mayo 2017.

Lozano, P.; Kurlat, S. (2014). "Plan FINES 2S: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos". VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014. Ensenada, Argentina.

Pecarrere, F. (2014). "Plan FinEs 2: Algunas experiencias en la ciudad de La Plata". Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Rovelli, L., de la Fare, Mónica, Atairo, Daniela (2016). "Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FINES en Argentina y el PROEJA en Brasil". Horizontes, v. 34, número temática, p. 07-21, dez. 2016.

Southwell, M (2013)."Destinos y salidas: escuelas medias frente a la desigualdad". En Romano, A y *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. (pp.57-83) Gonnet. Buenos Aires. Unipe: Editorial Universitaria.

Sucunza, M. Z. (2016). "Incidencia del Plan Fines II en las trayectorias educativas-laborales de las personas que participaronen esta experiencia" egresados 2014. Magdalena.

Viego, V. (2015). "Políticas públicas para la terminalidad educativa: el caso del Plan Fines en Argentina". *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, 23 (X).

Segmentación socioeducativa y políticas educativas en espacios locales de Buenos Aires

Jorgelina Silvia Sassera[1]

Introducción

El estudio de la segmentación socioeducativa es una vía de acceso para la comprensión de la relación entre estratificación social, sistema educativo y política educativa. El tratamiento de este problema considera que la diferenciación y segmentación educativa puede adoptar formas específicas al ser vistas en los espacios locales, ya que es en esta escala donde pueden observarse los efectos de las múltiples desigualdades sociales, económicas, espaciales y educativas.

La noción de segmentación socioeducativa de la educación secundaria mantiene su vigencia, ya que permite dar cuenta de los distintos circuitos que atienden a poblaciones diferentes en espacios locales concretos. El tratamiento conceptual involucra a diferentes dimensiones que por un lado, diferencian y por otro lado, agrupan a los establecimientos escolares: los recursos materiales, las características de los docentes, la homogeneidad o heterogeneidad de estudiantes con distinto origen social, y la localización de la institución, entre otros. Este trabajo busca dar cuenta de otros factores que intervienen en la diferenciación escolar, que se relacionan con la llegada de políticas sociales y educativas a las escuelas; pues estas políticas implican acceso a mayores recursos humanos, materiales y equipamiento. Sin embargo, la investigación en curso pudo dar cuenta que en un mismo espacio local no todas las escuelas acceden por igual a estas políticas y programas, y por esto, contribuyen a la ampliación de la diferenciación entre las mismas. Este texto presenta algunos avances en el abordaje de la segmentación socioeducativa en el marco del Programa de Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (PEET-IICE-FFyL/UBA)[2].

1 Investigadora en formación del Programa de Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme. Lic. en Sociología (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO Argentina. Doctora de la Universidad de Buenos Aires en el área Ciencias de la Educación. jsassera@filo.uba.ar

2 Proyecto "Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos, y mercado de ilusiones de corto plazo" (UBACyT 2011-2014 y PIP CONICET) y Proyecto "Los escenarios complejos de la educación y formación para el trabajo: vigencia, nuevos sentidos y el papel de los actores sociales. (UBACyT Programación Científica 2014-2017. GC), ambos dirigidos por la Dra. Graciela C. Riquelme con sede en el PEET-IICE-FFyL/UBA.

Los proyectos de investigación del PEET permitieron la indagación de los diversos factores que contribuyen a que se produzca la diferenciación entre establecimientos educativos de nivel secundario y la conformación de circuitos o grupos de escuelas con características similares, que a la vez se diferencian de otros grupos de instituciones según la población que atienden. Los problemas de las investigaciones del PEET, y que dan sentido al tratamiento de la segmentación socioeducativa, son el desigual acceso a la educación debido al quiebre del sistema que profundizó la atención diferencial de los adolescentes, jóvenes y adultos; las características de la oferta y la conformación de escenarios complejos de la educación de formación para el trabajo; las múltiples demandas sociales y productivas a la educación y formación para el trabajo; la formulación de las políticas de inclusión educativa en las instancias centrales del estado y su bajada, y traducción en los territorios locales.

Vigencia de las nociones de segmentación socioeducativa y diferenciación escolar

En la investigación sobre las desigualdades educativas, el planteo de la segmentación socio educativa tiene un recorrido extenso y empieza a cobrar fuerza a partir de la década de los setenta. Solo a modo de ejemplo, se pueden citar los trabajos clásicos de Bourdieu y otros autores como Passeron (1970), Baudelot y Establet, (1975), Bowles y Gintis (1981). Para algunos de estos autores, las desigualdades y jerarquías en la estructura social, y la segmentación del mercado de trabajo se proyectan en los sistemas educativos. En esta perspectiva, las instituciones escolares se diferencian según clases sociales y preparan, si lo expresamos de manera simple, ya sea para ocupar posiciones de élite o posiciones subordinadas. Muchas de las conclusiones de estas teorías se basaron en el análisis de las políticas educativas, la estructuración de los sistemas educativos y las formas organizacionales de las instituciones.

En nuestro país también se realizaron estudios sobre la segmentación socioeducativa. Algunos de estos trabajos parten de considerar las características de la estructura social, el proceso de industrialización en nuestro país, las características del mercado de trabajo y la heterogeneidad económico-productiva. Estos trabajos destacan que la estratificación social dispone el desigual acceso a los ingresos, poder y posición social que son previos al ingreso del mercado de trabajo. Rama (1977) plantea que la masificación educativa a partir de la segunda mitad del siglo XX llevó a la creciente diferenciación entre enseñanza oficial y la privada estratificando los conocimientos resultantes.

Otro trabajo señala que las investigaciones europeas de la época puntualizan la marcada segmentación entre educación general y educación técnica, a la cual se derivaban a los estudiantes con menores rendimientos escolares (Wiñar, 1981). Sin embargo, en América Latina esta distinción entre educación general —o humanística— y educación técnica no necesariamente reproduciría la estratificación, ya que esta última modalidad pudo constituirse en un canal de movilidad social (Wiñar, 1981). Sin embargo, en el caso de nuestro país se señala el desarrollo acelerado de la educación privada y la consecuente estratificación interna del sistema educativo.

La observación de la procedencia social de los estudiantes de la educación media mostraba, en ese momento, que los sectores no manuales tenían una mayor participación en el primer año del nivel, en contraposición a los sectores manuales calificados y no calificados. Estos sectores ya habrían sufrido un desgranamiento en el sistema educativo, y aquellos que lograron permanecer optaron por la educación técnica, de esta manera reforzaron la selección educativa (Wiñar, 1981).

En el marco de esta tradición que vincula heterogeneidad económica o productiva —segmentación del mercado de trabajo con segmentación socio-educativa, Riquelme (1985)—, resalta la heterogeneidad del sistema educativo y la diferenciación de las oportunidades de acceso para los distintos grupos sociales. "La dinámica del mercado de trabajo, a la vez, presenta rasgos de segmentación coincidentes con una perfilada diferenciación de la estructura social. Es decir, el ingreso a la vida laboral supone canales de acuerdo al origen socioeconómico y educativo de los oferentes. Se ha dado una paralela conformación heterogénea del sistema educativo en cuanto a la calidad de sus prestaciones y en consecuencia, también, una segmentación en las oportunidades de acceso y de permanencia en las instituciones (escuelas, centros y universidades) por parte de los distintos grupos sociales" (Riquelme, 1985: 18).

En un trabajo posterior, la autora puntualiza la mayor discriminación que sufre la población con peores condiciones de vida. En el mismo trabajo, Riquelme plantea que el reconocimiento de la segmentación social y el acceso desigual a los bienes y servicios sociales mínimos, implican que las políticas educativas deberían planificarse para evitar agudizar esta segmentación[3], la discriminación y la baja calidad de los servicios educativos, los cuales varían según el nivel de enseñanza y su localización espacial (Riquelme, 1989).

En la investigación sobre las formas de discriminación educativa, se analizaron los factores y dinámicas que producen a la segmentación educativa. Braslavsky (1985) identificó las dimensiones horizontales y verticales. La primera, remite a las similitudes y diferencias entre las oportunidades educativas de un mismo nivel del sistema de educación formal, materializadas en escuelas donde se ofrece un currículum diferente y que tienen además distintas condiciones para el aprendizaje. La segunda, se refiere al tipo de conducción existente en los distintos niveles del sistema. A esta construcción conceptual, se añade la siguiente observación metodológica: "La diferenciación horizontal se hace evidente cuando se demuestra, a partir del análisis institucional que establecimientos que de acuerdo a la legislación, tienen currícula y ofrecen condiciones para aprender muy diferentes" (Braslavsky, 1985:18). De allí, la construcción de circuitos diferenciados, es decir, el agrupamiento de instituciones de un mismo nivel del sistema educativo que tienen características similares.

A lo largo de las últimas décadas[4], numerosas investigaciones han continuado el análisis de la segmentación socioeducativa y de procesos relacionados como la diferenciación institucional, la fragmentación y la segregación educativa. A fines de la década de los noventa y principios de los años dos mil, una serie de estudios abordaron la segmentación del sistema desde distintas interpretaciones, ante las evidencias de la profundización de las desigualdades educativas en la educación secundaria y la conformación de segmentos o circuitos que también existe en la educación y formación para el trabajo (Riquelme, Herger y Magariños, 1999; Tedesco, 2001; Filmus, 2001; Kessler, 2002). Avanzada la primera y la segunda década de los dos mil, se registran trabajos que sostienen el quiebre del sistema educativo, la agudización de la segmentación y el propósito de recuperación de una mayor homogeneización del sistema a partir de la Ley de Educación Nacional (Riquelme, 2004; Riquelme y Herger, 2015; Herger y Sassera, 2017).

3 La autora agrega: "El aparato prestador brinda, para iguales servicios, tipos de prestación diferenciales, por lo que en el campo de la educación cobró cuerpo la teoría de la heterogeneidad educativa que expresa el reconocimiento de la notoria segmentación del sistema para diferentes grupos de población" (Riquelme, 1989: 47-48).
4 Se citan a modo de referencia algunas investigaciones sobre las temáticas vinculadas con la segmentación socioeducativa, por restricciones de espacio no se citan todas las producciones que han sido valiosas para la comprensión de esta problemática.

También se han realizado investigaciones que pusieron el acento sobre los cambios sociales y culturares, y su incidencia en la configuración de un nivel secundario segmentado que conduce a una diferenciación de la experiencia escolar (Kessler, 2002; Gallart, 2006; Dussel, 2007).

Otros trabajos ponen en cuestión la noción de segmentación misma, al sostener que la profundización de la desigualdad educativa en sociedades con nuevas características requiere de otros abordajes conceptuales. La noción de fragmentación[5] utilizada por Tiramonti (2007, 2008) da cuenta del incremento de las distancias sociales entre los grupos sociales y la existencia de fragmentos heterogéneos sin solución de continuidad entre sí. Un concepto complementario —y que denota un mayor grado de desigualad— es el de segregación educativa, que es entendido como la separación de alumnos según nivel socioeconómico en los circuitos educativos en los que se accede a condiciones de aprendizaje, socialización y saberes asimétricamente diferentes (Veleda, 2012). Si bien hay puntos de contacto con la noción de segmentación socioeducativa, el concepto de segregación implica dos dimensiones centrales: las prácticas de los sujetos por mantener posiciones privilegiadas y distinguidas, y la segregación socioresidencial (Sassera, 2015).

La noción de segmentación socioeducativa es interpretada por la investigación desarrollada por el PEET-IICE-FFyL/UBA como la existencia de circuitos, caminos o trayectos al interior del nivel que promueven trayectorias educativas desiguales al segregar a los grupos de poblaciones que tienden a homogeneizarse al interior de cada uno, en términos de las características de la oferta, las divisiones entre lo público y lo privado, la dotación diferencial de recursos, las características y perfiles institucionales en relación con la estructura social (Riquelme, 1989; Riquelme, 2004; Herger y Sassera, 2016a). El estudio de la segmentación socioeducativa implica tener en cuenta qué sectores sociales circulan por cada circuito de educación y formación para el trabajo, a qué saberes y conocimientos acceden y se apropian, y cómo se diferencian los títulos y certificados de las ofertas educativas.

La noción cercana de diferenciación institucional apunta a captar la desigual distribución y características de los establecimientos, que se expresa en dotaciones y capacidades que influyen en los aprendizajes de los distintos grupos sociales. La aproximación a esta noción se basa en los perfiles institucionales, mediante la comparación de la presencia de los recursos básicos para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. Los criterios seguidos para el análisis y comparación implican una serie de dimensiones: localización, desfavorabilidad, accesibilidad, características de los docentes, condiciones edilicias y disponibilidad de recursos económicos, entre otras. Respecto a esta última dimensión, las instituciones empiezan a diferenciarse según su capacidad para captar recursos adicionales lo cual les brinda mayor discrecionalidad en el uso de fondos.

La combinación de factores que contribuyen a la diferenciación institucional es compleja, hace que las escuelas se asemejen las unas a las otras, o por el contrario, se distingan y se agrupen según similitudes o diferencias. La conformación de circuitos, grupos de escuelas o trayectos, no ocurre de manera binaria[6], sino en gradientes de diferencias según las siguientes dimensiones:

5 “La fragmentación da cuenta de una especificidad en la organización de la estructura social que se diferencia de etapas previas en las que hablábamos de segmentación, término con el que aludimos a distancias sociales y culturales comparadas y hasta ordenadas jerárquicamente” (Tiramonti, 2008: 25).

6 La diferenciación explícita de los circuitos resulta de la construcción teórica-metodológica de las tipologías de grupos de escuelas y que, en virtud de los atributos resaltados o de aquellos dejados de lado, podrían construirse tipológicamente nuevos circuitos.

• **multiplicidad en los factores de diferenciación**: los recursos y condiciones materiales, las características de los docentes, las capacidades de gestión institucional, las relaciones y vinculaciones con otros actores externos a las instituciones educativas. Otros factores a tener en cuenta, y que no se abordan aquí, remiten a las dimensiones pedagógicas y de apropiación de conocimientos, y saberes por parte de los sujetos;

• **localización espacial en territorios heterogéneos y fragmentados**: las desigualdades en el espacio o territorio están dadas por la distribución de los servicios básicos, instituciones, infraestructura y la población. Las desiguales apropiaciones del espacio por parte de las clases sociales conduce a disparidades en acceso a los bienes y servicios, a su vez, desigualmente distribuidos en el espacio. Esto afecta a las escuelas e instituciones de educación y formación para el trabajo, por ejemplo, en términos de accesibilidad, movilidad y disponibilidad que pueden tener incidencia sobre el acceso o permanencia de la población a las mismas;

• **tendencia a la superposición de los circuitos debido a atributos compartidos**: la diferenciación según los factores y la localización espacial produce solapamientos entre las instituciones educativas, relaciones cambiantes y posiciones móviles de acuerdo a las características socioestructurales de los ámbitos estudiados, los impactos de las políticas que pueden modificar positiva o negativamente la posición de las instituciones, y favorecer o limitar el acceso de la población (Herger y Sassera, 2016a; Sassera, 2014).

Algunas evidencias en torno a la conformación de circuitos educativos en espacios locales

Este apartado aborda algunos resultados preliminares de la investigación, con foco en las escuelas secundarias, secundarias técnicas y agrarias. En el marco del PEET-IICE-FFyL/UBA se estudiaron dos provincias con orientaciones políticas y educativas diferentes, como son las provincias de Buenos Aires y Santa Fe para, de esta manera, analizar el funcionamiento de las dimensiones del abordaje en contextos diferentes. En cada provincia se analizaron localidades distintas: Campana y Zárate ubicadas al norte del tercer cordón de la Región Metropolitana de Buenos Aires, Berazategui y Florencio Varela en el sur del segundo cordón del Conurbano Bonaerense y la ciudad de Rosario en Santa Fe.

Se eligieron estas localidades por sus distintas densidades urbanas y características de la población, y porque permiten comprender las condiciones de accesibilidad y barreras para los sujetos con bajo nivel educativo. También esta selección permite distinguir la incidencia de los factores demográficos, sociales, económicos-productivos en la segmentación socioeducativa.[7]

7 La investigación implicó distintas metodologías para el abordaje complejo de la deuda social educativa. El abordaje específico de la segmentación socioeducativa implicó un extenso trabajo de campo en el que se entrevistaron a directores, docentes y estudiantes de escuelas secundarias, secundarias técnicas y agrarias, escuelas de jóvenes y adultos, y centros de formación profesional. El trabajo de campo se desarrolló en distintas etapas entre los años 2013 y 2015, y la muestra total de escuelas secundarias fue de 56 instituciones. También se entrevistaron a inspectores (jefes distritales, por nivel y modalidad) y a coordinadores de programas y planes. Este texto presenta solamente avances referidos a las escuelas secundarias y secundarias técnicas de los espacios locales estudiados.

Los factores de diferenciación institucional, que se materiales en distintos perfiles institucionales de las escuelas secundarias, secundarias técnicas y agrarias son:

- el tipo de institución (orientación, modalidad, ciclo básico y ciclo superior integrados o separados);
- localización, desfavorabilidad, accesibilidad;
- las características de los docentes en cuanto a formación y antigüedad;
- las condiciones edilicias y la disponibilidad de espacios adecuados;
- recursos didácticos y equipamiento suficientes;
- disponibilidad de recursos económicos;
- articulación con organizaciones gubernamentales, sociales y productivas;
- desarrollo de experiencias pedagógicas curriculares y extracurriculares;
- capacidad de gestión técnico-pedagógica y administrativa de los equipos directivos;
- políticas y programas educativos, y de otros tipos (sociales, de empleo), que se implementan y estudiantes que reciben transferencia condicionada de ingresos.

La investigación pudo reconstruir circuitos educativos[8] en las distintas localidades, que adoptan pautas de diferenciación según la localidad, pero que tienen en común el funcionamiento de grupos de escuelas secundarias definidos. En cada localidad se construyeron tres circuitos o grupos de escuelas, que a pesar de algunas diferencias particulares mantienen similitudes. El circuito I reúne instituciones educativas prestigiosas, de localización predominantemente céntrica y que tradicionalmente han sido escuelas secundarias, previamente a la Ley de Educación Federal.

Estas instituciones se caracterizan por poseer edificios en condiciones adecuadas y recursos suficientes, que les permiten mantener relaciones con diversos actores de la realidad social y productiva, y por lo tanto, continuar con la acumulación de recursos que se traducen en actividades pedagógicas para los estudiantes. La matrícula es principalmente descripta como estudiantes de clase media o media-baja, aunque siempre se resalta la presencia de estudiantes de *los barrios* que recorren largas distancias para acceder a la escuela céntrica.

El grupo II se compone por instituciones de creación más reciente en el marco de la Ley de Educación Nacional, aunque también hay escuelas de creación anterior. Son instituciones en situación intermedia, que presentan alguna dificultad en el mantenimiento de sus edificios o que se ven afectadas por barreras que limitan la accesibilidad de estudiantes y docentes; a pesar de esto, la matrícula de los establecimientos se encuentra en crecimiento. En algunas localidades, este grupo de instituciones se compone por escuelas técnicas y escuelas agrarias.

Finalmente, el grupo III se caracteriza por la sumatoria de desigualdades múltiples: la desigualdad social que afecta a los estudiantes provenientes de barrios con índices de necesidades básicas insatisfechas, moderados y altos, se le suma la escasez de recursos materiales y humanos de las escuelas que los atienden. Son establecimientos localizados en zonas desfavorables, sus edificios tienen mínimas condiciones y necesitan más docentes y personal. Además, la accesibilidad es mala: caminos oscuros, falta de transporte público y se suma los hechos de inseguridad que inciden en el dictado de las clases.

8 Es preciso tener en cuenta que los tipos de circuitos o grupos de escuelas construidos son una reducción de lo complejo a lo simple para hacer comparables los datos, y en este sentido, son ficciones construidas por el investigador (McKinney, 1968).

Cuadro 1. Síntesis de las características generales de los grupos de escuelas:

Grupo I	- Instituciones educativas prestigiosas, de localización predominantemente céntrica; - edificios en condiciones adecuadas y recursos suficientes; - relaciones con diversos actores de la realidad social y productiva; - acumulación de recursos; - actividades pedagógicas para los estudiantes.
Grupo II	- Instituciones en situación intermedia, - dificultad en el mantenimiento de los edificios; - barreras a la accesibilidad; - instituciones de educación técnico-profesional. - matrícula en crecimiento.
Grupo III	- Desigualdades múltiples; - estudiantes que provienen de zonas con necesidades básicas insatisfechas, moderado-alto; - desfavorabilidad en la localización; - barreras físicas y económicas; - necesidad de más personal docente.

Fuente: Proyecto "Los escenarios complejos de la educación y formación para el trabajo: vigencia, nuevos sentidos y el papel de los actores sociales" (UBACyT Programación Científica 2014 -2017 GC).

En cada espacio local, se pone de relieve factores distintos que tienen más peso sobre otros. En Campana, la localización espacial incide significativamente en la diferenciación de las escuelas, siendo que las escuelas del grupo I se distinguen por ser escuelas del casco urbano mientras que las escuelas del grupo II por estar localizadas en el Delta del Paraná; el grupo III, como se mencionó anteriormente, son las escuelas de los barrios considerados periféricos y que tienen condiciones de infraestructura desventajosas.

En Zárate, un factor relevante de diferenciación es el tipo de institución. Así, el grupo I se compone por las prestigiosas escuelas técnicas locales, el grupo II por las escuelas bachilleres y el grupo III por escuelas secundarias básicas. La situación de este último grupo es particular, ya que una vez que completan el ciclo básico, los estudiantes deben continuar sus estudios en otras instituciones; a la par estas secundarias también se encuentran mayoritariamente en la periferia de la ciudad.

En Rosario, la diferenciación de los perfiles es más difusa y por lo tanto, los circuitos educativos se presentan de manera menos polarizada, aunque si comparamos los grupos I y III resaltan las desigualdades en cuanto a la localización (céntrica versus barrios del sur y el oeste) y la situación edilicia. En Florencio Varela y Berazategui —sur del Conurbano Bonaerense — la interpretación conjunta de las características de las instituciones de estas localidades permite identificar algunas pautas de diferenciación entre: i) las escuelas *tradicionales* y reconocidas a partir de haber sido escuelas nacionales previas a la Ley Federal de Educación; ii) las escuelas técnicas que reivindican la especificidad de la formación que brindan; iii) escuelas ubicadas en los márgenes de las localidades que presentan barreras a la accesibilidad y que a su vez, atienden a adolescentes y jóvenes que se encuentran atravesados por las múltiples situaciones de vulnerabilidad.

Sin duda, estos perfiles son tentativos pero permiten dar cuenta de algunas tendencias comunes en las instituciones analizadas y en las que se destacan los casos polares: de las escuelas sustentadas en el prestigio y las ganancias de localización céntrica, y aquellas cuya matrícula se compone por grupos caracterizados como vulnerables y de los que se reivindica su inclusión en el nivel secundario.

Las políticas educativas en las escuelas secundarias en espacios locales: tensiones y desafíos

Uno de los factores de diferenciación escolar a tener en cuenta es la *llegada* e implementación de las distintas políticas públicas, principalmente las educativas, pero también las de empleo y sociales que inciden sobre las instituciones educativas; ya sea porque establecen orientaciones para el desarrollo del currículum u ofrecen recursos pedagógicos, económicos o de otros tipos, para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Un conjunto específico de políticas habilitan, además, la apertura o creación de programas o experiencias educativas orientadas a los adolescentes, jóvenes y adultos que no han terminado sus estudios secundarios. Estas acciones llevan a reflexionar por un lado sobre las alternativas para la atención al derecho a la educación de toda la población, pero por el otro, plantean dilemas en tanto queda abierta la cuestión sobre si no segmentan aún más el acceso a la educación.

Desde una visión topográfica se puede pensar al Estado Nacional como núcleo o punta de una pirámide de la cual se formulan y emanan las políticas públicas —las educativas y las de empleo, y desarrollo social con componentes de educación y formación para el trabajo—. Estas políticas luego descienden o *bajan* a otros niveles de gobierno, como lo son el provincial y el municipal-local, para *llegar* después a las instituciones y sujetos a los que se orientan. Es en esta bajada que las políticas son mediadas, leídas e interpretadas, traducidas y contextualizadas por los actores que intervienen en ellas (Riquelme y Herger, 2006; Herger y Sassera, 2016a, Herger y Sassera, 2016b). Para sumar complejidad, las políticas y programas provinciales y locales componen un entramado que en muchos casos se superponen y ponen en cuestión la racionalidad en la distribución de recursos y de atención de la población.

La investigación pudo dar cuenta que, en el marco de sistemas educativos segmentados en espacios locales concretos, el acceso a las políticas públicas y educativas, por parte de las escuelas secundarias de los distintos circuitos analizados, es diferente. Se pudo relevar que distintas políticas llegan al territorio y que son *bajadas* por las inspecciones regionales y distritales, mientras que otras llegan directamente a las escuelas —previo cumplimiento de algunos requisitos, por ejemplo la presentación de proyectos que son evaluados y aprobados—. Algunas de las políticas y programas de los que se puede dar cuenta son: Plan de Mejora Institucional (para secundarias y secundarias técnicas), Conectar Igualdad, Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs), (en tanto puede funcionar en un establecimiento escolar reportando circulación de matrícula y recursos), fondos municipales y provinciales para refacciones edilicias, y otros programas y acciones de orientaciones pedagógicas más específicas como participación en certámenes, jornadas y viajes escolares, entre otros.

Las instituciones de los circuitos más privilegiados, debido a la conjunción de ganancias de localización —por estar localizadas en el centro de las localidades (Bourdieu, 1999)— y de las activas capacidades de gestión por parte de los equipos directivos, acceden a la información sobre las políticas que *bajan* u operan en el territorio. También, es posible que tengan la disposición para encarar los aspectos más burocráticos de la gestión, como la presentación de formularios, realización de rendiciones y demás trámites; y para el tejido de las relaciones formales e informales en las áreas de la supervisión escolar y

con otros directivos. La multiplicación de las tareas destinadas a la gestión de estas políticas y programas han reconfigurado la figura del directivo de lo pedagógico a la administración o la gestión (Herger y Sassera, 2015). Rol que plenamente asumido facilita que las escuelas accedan a múltiples políticas educativas que se traducen en mayores recursos económicos, disponibilidad de personal o aumento de la matrícula.

Otras instituciones educativas no han desarrollado las capacidades de gestión o con equipos directivos consolidados. Tanpoco tiene disponibilidad para el cumplimiento de los múltiples trámites y desplazamientos requeridos para la recepción del programa. En general, una localización desfavorable dificulta el acceso a la información —emanada de los centros de decisión localizados en los centros simbólicos y geográficos de las localidades—, también afecta las posibilidades de movilidad tanto para el personal como para los estudiantes. El director enfrenta el dilema entre atender las necesidades inmediatas de la escuela, mantener su presencia en la institución o dedicarse a las gestiones necesarias, especialmente cuando no cuenta con cargos y personal suficientes. Así, algunos directores reconocen que sería bueno para la escuela poder recibir aportes de algún determinado programa, pero no han podido realizar los pasos necesarios o acceder a tiempo a la información.

En otros casos, especialmente los que requieren la presentación de proyectos que posteriormente son evaluados, no han podido cumplimentar instancias de rendición, carga de información y la presentación de documentación, por lo cual no han podido mantener su continuidad. A esto, se suma la complejidad del entramado de políticas de distintos niveles y sectores, una superposición que multiplica los requerimientos y conocimiento específicos sobre la operatoria de las mismas.[9] Finalmente, la posibilidad de acceder a la información, desplazarse, cumplir con los requisitos burocráticos y gestionar las políticas queda en manos de *las ganas de los directores*, dependiendo de los individuos gestores que no siempre encuentran las condiciones materiales y pedagógicas adecuadas (Herger y Sassera, 2015).

Conclusiones

Este texto tuvo como objetivo realizar un breve recorrido teórico sobre la noción de segmentación socioeducativa y su abordaje a los largo de las últimas décadas. Si bien, existen variaciones y particularidades en su uso, el fenómeno que este concepto y otros semejantes buscan comprender es similar: la diferenciación entre establecimientos educativos y su agrupamiento en grupos, circuitos, fragmentos, trayectos orientados a poblaciones con características sociales, económicas y con trayectorias educativas diferentes. El reconocimiento de la estratificación social, de la segmentación de los mercados de trabajo y las crecientes desigualdades educativas, llevan a sostener la vigencia de la noción de segmentación socioeducativa la cual ha demostrado ser significativa para la comprensión de las raíces estructurales y sistémicas de la desigualdad educativa.

9 Se trata de políticas llevadas a cabo por distintos ministerios y organismos estatales, lo cual dificulta aún más la circulación de información sobre las mismas.

La reflexión sobre la segmentación socioeducativa se realizó para dar marco a su abordaje en las investigaciones del Programa de Educación, Economía y Trabajo (PEET-IICE-FFyL/UBA). Aquí se presentaron avances en el estudio de la configuración de la segmentación socioeducativa en espacios locales concretos, en los que se pueden identificar tendencias comunes y a la vez pautas específicas dadas por las condiciones sociales, económicas, políticas e históricas de cada localidad.

Uno de los factores que puede contribuir a la segmentación socioeducativa y que diferencia a las escuelas, son los distintos programas y políticas educativas que *llegan* de manera dispar a las instituciones. Si bien, tienen como objetivo mejorar la enseñanza, el aprendizaje y favorecer el cumplimiento del derecho a la educación, en muchos casos son desigualmente apropiadas por las instituciones educativas y llegan de manera alternada a la población que deberían atender. Y esto constituye, entonces, en un factor más de diferenciación entre escuelas secundarias.

Finalmente, cabe aclarar que los circuitos educativos no son binarios, y que son construidos según los atributos que se consideren más relevantes y según el peso que se les dé. A esta acotación metodológica, es preciso agregar el reconocimiento de que la realidad de las escuelas es mucho más rica y compleja de lo que se puede llegar a reconstruir desde las prácticas de investigación.

Bibliografía

Baudelot, C. H. y R. Establet. (1975). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1999). "Efectos de lugar", en Bourdieu, P. (dir.) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.

Bourdieu, P. y J. C. Passeron. (1970). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Bowles, S. y H. Gintis (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México: Siglo XXI Editores.

Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.

Dussel, I. et. al. (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Filmus, D. (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.

Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Editorial Stella y La Crujía Ediciones.

Herger, N. y J. Sassera (2017) "Educación y formación para el trabajo en Berazategui y Florencio Varela. Segmentación socio-educativa, diferenciación institucional y políticas orientadas a los trabajadores jóvenes y adultos" en *13 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, organizado por ASET, Buenos Aires, 2 al 4 de agosto.

Herger, N. y J. Sassera (2016a) “Diferenciación institucional en la educación y formación para el trabajo en espacios locales: políticas, instituciones y actores y en cuatro ciudades la Región en Metropolitana de Buenos Aires” en *VIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Trabajo-ALAST*, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 3,4 y 5 de agosto de 2016.

Herger, N. y J. Sassera (2016b) “La educación de jóvenes y adultos en tensión: acerca de la deuda social educativa, las políticas, las instituciones y los actores en espacios locales” en *Jornadas “Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”*, organizadas por el Programa Educación, Economía y Trabajo (IICE-FFyL/UBA), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 25 y 26 de octubre de 2016.

Herger, N. y J. Sassera (2015) “Educación y formación para el trabajo en espacios locales: fragmentación territorial y segmentación educativa en Campana, Zárate y Rosario” en *III Seminario latinoamericano “Desigualdad y políticas socio- laborales”* y *4° Jornadas de Política Social*, organizadas por UNGS, UNDAV, IIGG-UBA, IAEN, Los Polvorines, 28 al 29 de mayo de 2015.

Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

McKinney. J. (1968). *Tipología constructiva y teoría social.* Buenos Aires: Amorrortu.

Rama, G. (1977) “Introducción” en Tedesco, J. C. *Industrialización y educación en Argentina*. Buenos Aires: OEA- ONU, PNUD.

Riquelme, G. C. (2004) *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires: FFyL/UBA- Miño y Dávila Editores.

Riquelme, G. C. (1989) *Educación y trabajo en zonas desfavorables: reconceptualización y alternativas en la perspectiva de las políticas sociales*, Ministerio de Educación y Justicia. OEA. PEM. Dirección General de Planificación Educativa.

Riquelme, G. C. (1985). *Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis* en *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, pp. 17-46

Riquelme, G. C. y N. Herger (2015) “Las transiciones críticas de la educación y formación para el trabajo: los cambios de estructura, la fragmentación y la búsqueda de homogeneidad en las últimas décadas”, en Riquelme, G.. C. (editora y directora) (2015) *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*. Ciudad de Buenos Aires: PEET-IICE-FFyL/UBA.

Riquelme, G. C. y N. Herger. (2006). “Mercado de ilusiones de corto plazo. Discusiones metodológicas y su aplicación en áreas locales”, en *Cuadernos de Educación, Economía y Trabajo*, n° 14. Buenos Aires: PEET-IICE-FFyL/UBA.

Riquelme, G. C.; Herger, N.; y Magariños, E. (1999) “La educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 15. Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila Editores.

Sassera, J. (2015) “La dimensión espacial en la comprensión de la desigualdad en la educación y formación para el trabajo”, en Riquelme, G. C. (dir. y ed.) *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*. Buenos Aires: Editorial La Bicicleta.

Sassera, J. (2014) *Educación y realidad social y productiva en ámbitos locales: el sentido de las experiencias pedagógicas de adolescentes y jóvenes*, tesis de doctorado dirigida pro la Dra. Graciela C. Riquelme. Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, Área Ciencias de la Educación.

Sassera, J. (2013) "La transición hacia la secundaria obligatoria de seis años en la Provincia de Buenos Aires: diferenciación institucional en la ciudad de Campana", *Revista del IICE*, n° 33. Buenos Aires: IICE-FFyL/UBA.
Tedesco, J. C. (comp.) (2005) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Tiramonti, G. (Dir.) (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Informe final. Buenos Aires: FLACSO.

Tiramonti, G. (2008). "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en Tiramonti, G y N. Montes (comp.) *La escuela media*
en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación, Buenos Aires, FLACSO Manantial, pp. 25-38.

Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa en el Conurbano Bonaerense*, Documento de Trabajo n° 5. Buenos Aires: CIPPEC.

Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: Editorial Stella, La Crujía.

Wiñar, D. (1981) *Educación técnica y estructura social en América Latina.* Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD.

Expectativas de los ingresantes a primer año en colegios de nivel medio en Argentina y Brasil: un estudio comparado en instituciones dependientes de Universidades Públicas

Mariana Mataluna[1]

Introducción

El presente artículo es parte de la investigación de doctorado[2] en curso, que tiene por objeto la vivencia de los alumnos de dos instituciones educativas dependientes de universidades públicas: el Colegio Nacional de la Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina) y la *Escola de Aplicação* de la Universidad de San Pablo (USP-SP, Brasil). Por medio de un relevamiento bibliográfico, entrevistas y encuestas a los alumnos de ambas instituciones, se busca inferir cuáles son sus expectativas en relación a las escuelas que frecuentan y cuál es el sentido que atribuyen al nivel secundario, en un marco de instituciones consideradas *diferenciadas* dentro del universo de la enseñanza pública en Argentina y Brasil.

Este trabajo tiene como objetivo compartir reflexiones sobre las expectativas y vivencias de los ingresantes en el Colegio Nacional de Buenos Aires y en la *Escola de Aplicação*. Estos establecimientos poseen trayectorias institucionales como recursos económicos y humanos que las distinguen del conjunto de colegios públicos en ambos países.

---

1 Lic. Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Integración Latinoamericana (PROLAM/USP). Doctoranda en la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Profesora en la Universidad Católica de Uruguay y en el Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes (Uruguay). Correo electrónico: mmataluna@hotmail.com

2 Esta investigación está enmarcada en el proyecto de doctorado "Los sentidos de la educación secundaria en Escuelas dependientes de Universidades de Argentina y Brasil: Las percepciones de estudiantes, docentes y autoridades sobre colegios universitarios dependientes de la UBA y la USP" que se realiza en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El trabajo de campo, desarrollado entre 2014-2016, consistió en realizar encuestas a estudiantes del primer y último año del nivel medio, entrevistas a profesores, equipo de gestión y estudiantes de ambas instituciones, análisis de documentos y observaciones en diversos espacios escolares.

La elección de Argentina y Brasil tiene por finalidad avanzar en el estudio comparado de procesos educativos actuales, considerando que las transformaciones sociales y políticas de las últimas décadas evidenciaron que, además de estar localizados en la misma región, sus procesos históricos han demostrado ciertos elementos de convergencia en algunos componentes de sus sistemas educativos. La indagación se focaliza en el nivel secundario, que se localizan, precisamente, en dos grandes metrópolis: Buenos Aires y San Pablo.

Los casos seleccionados son, específicamente, dos colegios universitarios: el Colegio Nacional de Buenos Aires, dependiente de la Universidad de Buenos Aires, y la *Escola de Aplicação* de la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo. A pesar de la profusa bibliografía de ambas instituciones, no fueron encontrados estudios comparados que las relacionen. Para dicha selección se establecieron criterios de similitud y diferencias: dependencia académica y administrativa, modalidades de ingreso, público atendido, reclutamiento del cuerpo docente, instrumentos de evaluación, currículo, localización, entre otros.

En cuanto a las semejanzas, se destacan: ambas instituciones pertenecen a universidades públicas importantes en América del Sur; y si consideramos el panorama educativo actual de cada país, son concebidas como *instituciones emblemáticas*; a pesar de las transformaciones socioeconómicas de los países, continúan preservando sus mandatos fundacionales; las dos instituciones, a pesar de estar insertas en el sistema educativo público, disponen de recursos e infraestructura diferencial —laboratorios, campos de deportes, salas de informática, biblioteca—; también se asemejan por un cuerpo docente altamente formados (con maestrías, doctorados), entre otros. Como diferencias, se pueden citar: las modalidades de ingreso, el prestigio de las instituciones educativas en la opinión pública y académica local/nacional; la relación y articulación con la institución universitaria a la que responde; los mandatos fundacionales —"formación de una elite dirigente" en el caso del Nacional y espacio de demostración, innovación y experimentación pedagógico-didáctica en la *Aplicação*—, entre otros.

La información presentada refiere a las treinta y cinco (35) entrevistas, y ciento treinta y siete (137) encuestas aplicadas a los estudiantes del primer año del nivel medio, de ambas instituciones. Así como las instituciones escolares no son iguales entre sí, ni cumplen los mismos objetivos para todos, los alumnos que las frecuentan van convocados por diferentes motivos. Lo que emerge en los discursos de los estudiantes argentinos y brasileros, de forma extendida y consensuada, es la idea de la escuela como un espacio significativo de aprendizaje, donde es posible prepararse para la vida adulta, hablar y entenderse con pares, y adultos —a pesar de reconocer que dichas interacciones no están exentas de conflicto—, conocer y hacer valer sus derechos, entre otras cuestiones.

En ese sentido, más allá del denominado *apagão do ensino médio*, los alumnos encuentran, en su escolarización, contenidos significativos, profesores con muy buen nivel, buena infraestructura y recursos, propuestas de trabajo interesantes e innovadoras, además de construir lazos de amistad y compañerismo entre pares. Si bien estas percepciones los acercan y emparentan, algunos relatos de los primeros meses en la institución evidencia significativas diferencias.

El trabajo está estructurado en cuatro partes. En la primera parte, se exhiben los motivos de anclar la investigación en establecimientos de nivel medio dependientes de universidades públicas y las principales singularidades de cada institución. A continuación, se relata, en particular, el trabajo de campo orientado a explorar las expectativas de escolarización de los ingresantes. En la tercera parte, se presenta cómo los estudiantes de primer año del nivel medio vivencian un mundo escolar bastante singular y para finalizar, algunos hallazgos interesantes.

Colegio Nacional de Buenos Aires de la Universidad de Buenos Aires y Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de San Pablo

La *Escola de Aplicação* (EA) está ubicada en el campus de la Universidad de São Paulo (USP) y funciona de acuerdo al cumplimiento a la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) 9394/96, siendo regulada por las normativas de la Secretaría de Educación del Estado de SAN Pablo en lo referente a su organización académica y curricular. El Colegio Nacional (CN), a su vez, está distante espacialmente de otras sedes de la Universidad de Buenos Aires, goza de autonomía universitaria, su presupuesto forma parte de la partida del Presupuesto General de la Administración Pública Nacional otorgada a la Universidad de Buenos Aires y tiene una organización curricular distinta de la estipulada por la Ley Nacional de Educación 26.206 para el nivel medio de educación.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante dos ciclos escolares (2014-2015), viabilizado con visitas prolongadas a las instituciones en diferentes momentos del año escolar —inicio del año lectivo, fin de trimestre, momentos de huelga docente o toma estudiantil, conclusión del año escolar—. A modo ilustrativo, la vida cotidiana y dinámica de cada institución es diferente. El edificio de la EA se encuentra detrás de la *Faculdade de Educação* de la USP, y los escolares deben pasar por la facultad para ingresar a la escuela. Aunque el edificio comporta el nivel primario y secundario, los horarios de entrada, intervalos y salidas son diferentes.

Posee un gran patio arbolado donde los alumnos descansan en los recreos, se reúnen para realizar trabajos y circulan para el cambio de aulas. Es necesario destacar que cada asignatura es dada en un aula específica, así está el laboratorio de física, el aula de literatura, las salas de lenguas extranjeras. La circulación y permanencia de los alumnos se restringe al horario escolar. Pocos alumnos permanecen en la institución luego de finalizada la jornada, apenas quienes tienen consulta o clases de apoyo según el día.



Patio de la *Escola de Aplicação*, 2014. M. Mataluna

El cotidiano del Colegio Nacional es bastante diferente. Es frecuente encontrar alumnos sentados en los pasillos, en las escaleras, en el patio, conversando, discutiendo, preparando algún trabajo. No obstante, sorprende el silencio que reina en los corredores de los claustros. Hay poca circulación durante las horas de clase. Se nota, también, la permanencia de los alumnos en la institución y alrededores antes o luego del horario escolar —aguardando el horario de los Trabajos Prácticos, haciendo tiempo para ir al campo de deportes, esperando clases de apoyo o simplemente *estando*—.

Desde la puerta de ingreso a la institución se percibe la circulación de los estudiantes desde distintas direcciones, algunos provienen del subte, otros llegan en ómnibus, varios juegan a la pelota en el frente del colegio, otros esperan sentados en las escalinatas de la iglesia.



Fachada del Colegio Nacional de Buenos Aires, 2016. M. Mataluna

El rastreo de documentos y registros institucionales contribuyó a la contextualización del escenario. Así, puede decirse que, en relación a la matrícula, la EA es una institución mediana, imparte los dos niveles de la educación básica —fundamental y medio —, con un total de 722 alumnos, siendo 544 de Educación Fundamental 1, 2 y 3, y 178 en Educación Media. En primer año del Nivel Medio asisten 60 alumnos, en segundo año asisten 58 alumnos, y en tercer año, 60 alumnos. El nivel medio —con tres años — tiene un turno solo, matutino, dos divisiones en cada año, totalizando 6 divisiones. A diferencia de esta institución, se puede considerar al Colegio Nacional como una institución numerosa, tiene un total de 2114 alumnos, distribuidos en cinco divisiones por año, que se organizan en tres turnos, mañana, tarde y noche. Además del sexto año, optativo, que posibilita el acceso directo a la Universidad de Buenos Aires. La información que se presenta, en este artículo, está basada en las treinta y cinco (35) entrevistas y ciento y treinta y siete (137) encuestas[3] aplicadas a los estudiantes del primer año del nivel medio de ambas instituciones. Se exploró el 18% de la población estudiantil de primer año del CN (ochenta y un ingresantes) y el 93% de la EA (cincuenta y seis ingresantes).

3 La elaboración de las encuestas demandó algunas fases: en primer lugar, se elaboró un borrador y se mostró a profesores y estudiantes de nivel medio de Brasil y Argentina, quienes sugirieron modificaciones, además de adecuaciones del lenguaje. Las preguntas que las constituyeron eran: ¿Por qué venís a este colegio? ¿Qué es lo más importante que aprendes? ¿Qué es lo que más te gusta de este colegio? ¿Qué es lo que más criticás? Cada pregunta tenía opciones para ponderar —totalmente de acuerdo, muy de acuerdo, de acuerdo, poco, nada, de acuerdo—. El resto de las preguntas eran: ¿Pensás que lo que aprendes te servirá en el futuro? ¿Vos crees que este colegio se diferencia de otros? ¿Para qué crees que sirve venir al colegio? ¿Cómo es el nivel de exigencia de este colegio? ¿Qué otras cosas te gustaría hacer y no tenés tiempo para realizar? ¿Alguien te ayuda a realizar la tarea escolar? Por último, se preguntaron: ¿Dónde cursaste la escuela primaria? A partir de determinadas tendencias identificadas en la encuesta, se elaboraron las pautas de la entrevista semiestructurada.

El ingreso a las instituciones

Una diferencia significativa entre las instituciones son las modalidades de ingreso. El ingreso a la EA es hecho por sorteo público, de acuerdo con tres categorías: un tercio para hijos de profesores y funcionarios de la Facultad de Educación de la USP, un tercio para hijos de profesores y funcionarios de la USP y un tercio para la comunidad en general, que compone un universo heterogéneo en cuanto a saberes, experiencias y biografías escolares previas. El sorteo, a pesar de ser más democrático, crea una situación de gran heterogeneidad, lo que genera consecuencias en el nivel de desempeño exigido a los alumnos por parte de los profesores de la institución, y esto provoca disconformidad tanto en alumnos como en profesores.

En el CN, el ingreso a primer año requiere la realización de un curso de ingreso obligatorio, en forma paralela, al séptimo grado del nivel primario y posterior aprobación de los exámenes correspondientes. Se puede inferir, en la investigación realizada, que el mérito de los ingresantes está asociado a una condición familiar y socioeconómica inicial privilegiada. Esta diferencia significativa influencia, en cierta medida, en la conformación del grupo de alumnos que inicia anualmente su trayectoria escolar en estos colegios.

Cabe destacar que en Brasil la mayoría de los colegios dependientes de universidades públicas tienen como mecanismos de ingreso el sorteo abierto a la comunidad. En algunos casos, garantizan cupos a hijos de funcionarios o servidores de la respectiva universidad. En el caso de la existencia de proceso selectivo, basado en pruebas, se evalúan las competencias de lengua portuguesa y matemática. Algunos colegios tienen reserva de vacantes para alumnos con discapacidad. Ciertos colegios solicitan el pago de una tasa de inscripción para participar del sorteo —varía entre 20 a 100 reales[4]—. En el caso de Argentina, predomina el proceso selectivo a través de curso de ingreso y examen. Hay, no obstante, otras posibilidades en el universo de esas escuelas, como el sorteo, el promedio de la escuela primaria, mérito a partir del curso de adaptación, o diferentes tipos de prioridades: egresados de escuelas primarias de la Universidad, que asistan hermanos a la institución, que sean hijos de docentes de la institución, la cercanía al radio de vivienda del alumno, etc.

Los ingresantes y sus razones para el ingreso

Se observa que de los 81 ingresantes al CN, el 52% completó su nivel primario en escuelas privadas, el 44% estudió en escuela pública y un 4% no respondió. En el caso de la EA, de los 56 estudiantes de primer año, se observa que solo 2 asistieron a escuelas privadas en el nivel primario, es decir, el 96% cursó en escuela pública y el 4% en escuela privada.

Indagar sobre las expectativas de los estudiantes con relación al colegio elegido posibilita explorar, también, los motivos de la elección institucional realizada por las familias y alumnos, en particular, y sobre el rol que la educación cumple en la formación de los alumnos, de manera más amplia.

4 Aunque han existido varios reclamos al Ministerio Público sobre la cobranza de esta tasa, el último parecer ministerial manifiesta que el Consejo Nacional de Educación puede aprobar la legalidad del cobro de la tasa de inscripción, siempre que las convocatorias de los procesos selectivos establezcan claramente formas de exención de la tasa para los candidatos que, comprobadamente, no tengan los recursos necesarios para su pago.

De acuerdo a Resende, Nogueira y Nogueira (2011), la elección de la escuela donde estudiarán los hijos varíade un medio social a otro. Sin embargo, para todos, este momento de la trayectoria escolar evidencia el carácter social y socialmente inteligible del acto de elección de la institución de enseñanza. En tanto, las instituciones escolares no son iguales entre sí, ni cumplen los mismos objetivos para todos, los alumnos que las frecuentan van convocados por diferentes motivos, esto se observa en los relatos de los ingresantes a estos colegios.

Respecto al principal motivo de elección de la institución[5], los encuestados de la institución argentina señalan, en primer lugar, la opción "me gusta aprender cosas". Siendo que el 70% selecciona que está totalmente de acuerdo, un 14% está de acuerdo y solamente un 16% poco o nada de acuerdo. En segundo lugar, los ingresantes lo eligen por ser un colegio prestigioso. En tercer lugar, lo eligen porque "nos forma en valores y normas". En el caso de la escuela paulistana, los estudiantes indican, en primer lugar, la opción "los profesores tienen muy buena formación y son rigurosos"; casi el 80% manifiesta que está totalmente de acuerdo, un 7% está de acuerdo y solamente un 14% poco o nada de acuerdo. En segundo lugar, "porque me gusta aprender cosas" y en tercer lugar, aparece la propuesta de trabajo del equipo directivo.

Es interesante rescatar la distinción entre motivación y movilización planteada por Bernard Charlot (2008). Respecto a la primera, el pedagogo francés sostiene que refiere a una dinámica o deseo interno por aprender, a diferencia de la idea de motivación, que remite a una acción exterior, dependiente básicamente de la actuación del profesor. La casi totalidad de los encuestados eligieron el colegio donde estudian "porque les gusta aprender", esto revela una movilización, aspecto esencial —aunque no suficiente— para transitar con éxito la escolarización.

En la encuesta también se les indagó sobre las cosas que consideran más importantes, las que más les gusta y las que critican, a pocos meses de haber comenzado su primer año en la institución. Respecto a lo más importante que aprenden[6], los estudiantes seleccionan, en primer lugar, los contenidos —el 87% de los 81 encuestados argentinos y más del 90% de los 56 encuestados brasileros se muestra totalmente de acuerdo que lo más importante son los contenidos—. En segundo lugar de importancia, el 86% de los argentinos está totalmente de acuerdo con la disciplina en los estudios y el 86% de los paulistas indica estar totalmente de acuerdo con los idiomas. En tercer lugar de importancia, el 79% de los argentinos manifiestan estar totalmente de acuerdo con la organización del tiempo y entre los paulistas, seleccionan la disciplina en los estudios (84%) y muy cerca, también, los valores (82%). En ese sentido, desde la perspectiva de los estudiantes, Souza (2009) plantea:

> *Apenas os sujeitos que tiveram uma socialização capaz de desenvolver neles uma identificação afetiva com o conhecimento, concentração para os estudos, disciplina, autocontrole e capacidade de pautar suas ações no presente a partir de um planejamento racional do futuro são capazes de incorporar conhecimento para se inserir no mundo do trabalho qualificado e ser* úteis *e produtivos à sociedade* (Souza, 2009: 288).

5 La pregunta de la encuesta fue: ¿Por qué venís a este colegio? Las opciones que los estudiantes debían valorar —según: totalmente de acuerdo, muy de acuerdo, de acuerdo, poco y nada de acuerdo— eran: los profesores tienen muy buena formación y son rigurosos, el equipo directivo tiene una propuesta interesante, buena infraestructura y recursos, forma en valores y normas, exigen en el estudio, es prestigioso, asisten mis hermanos, es un lugar para estar con mis amigos, necesito el diploma para ir a la universidad, me gusta aprender cosas, me obligan.

6 Las opciones de la pregunta eran: valores, contenidos, códigos sociales, organización del tiempo, disciplina en los estudios, deportes e idiomas —a ser valoradas según: totalmente de acuerdo, muy de acuerdo, de acuerdo, poco y nada de acuerdo—.

Estas disposiciones se reflejan en los testimonios de los estudiantes, cuando aprecian el valor de aprender, cuando ponderan la significatividad de las estrategias y propuestas pedagógicas, la diversidad de experiencias formativas y el destacar la articulación de las disciplinas con la realidad. Se trata, entonces, de un grupo diferenciado del universo de jóvenes que priorizan la disciplina, el esfuerzo y el conocimiento.

A diferencia de la opinión generalizada de que los estudiantes son poco interesados o comprometidos con el saber, las prioridades señaladas para estos ingresantes permiten pensar que la escuela secundaria se convierte en un espacio significativo de aprendizaje tanto de conocimientos —en cuanto a formación política, idiomas, viajes de estudios— como de valores y normas. Sumado a esto, varios testimonios aluden al reconocimiento y valor del saber docente, dato que resulta llamativo en una época donde el acceso a los saberes se ve facilitado a través de las nuevas tecnologías.

Respecto a lo que más les gusta[7], los ingresantes de ambos colegios señalan, en primer lugar, a los compañeros. El 85% de los encuestados argentinos y el 82% de los encuestados paulistas manifiestan estar totalmente de acuerdo que lo que más le gusta son los compañeros. Este dato coloca a la escuela como un espacio de sociabilidad importante respecto a lo vincular, lo afectivo y las redes de contención, como se observa también en las entrevistas. En segundo lugar, el 84% de los ingresantes al CN selecciona la biblioteca. En ese sentido, en el censo UBA Estudiantes (2011), casi el 70% del alumnado del CN —de un total de 2114 estudiantes— declara que concurre a la biblioteca del establecimiento. El tercer lugar de preferencias, el 78% de los encuestados se muestra totalmente de acuerdo con el prestigio de la institución, confirmando así, la idea inicial de que eligieron la institución por ser prestigiosa en el contexto nacional.



Biblioteca del Colegio Nacional, 2014. M. Mataluna

En el caso de la EA, el segundo lugar de preferencias lo ocupan las actividades de extensión, es así que un 80% de los encuestados manifiesta estar totalmente de acuerdo con la diversidad y significatividad de tales actividades. En la indagación cualitativa, varios testimonios mencionan los trabajos de campo,

7 Las opciones de respuesta eran: ingreso directo a la Universidad, actividades de extensión, prestigio, campo de deportes, idioma, exigencia, dinámica de las clases, laboratorios, biblioteca, profesores y compañeros.

espacio de proyectos, salidas de estudios, talleres de teatro como altamente significativos. En tercer lugar, seleccionan que están totalmente de acuerdo con la enseñanza de idiomas, como lo indicaron cuando se les indagó sobre lo más importante que aprenden en la escuela.



Salón de clase y laboratorio de la *Escola de Aplicação*, 2014. M. Mataluna

Por otro lado, se les preguntó a los estudiantes cuáles son los aspectos críticos y el 48% de los estudiantes argentinos critica el poco tiempo para realizar actividades fuera del colegio, el 39% el tiempo insuficiente para preparar trabajos, pruebas y apenas un 2% refiere a la poca exigencia académica. Específicamente, respecto del nivel de exigencia del Colegio Nacional, un altísimo porcentaje lo valora como alto (89%), un 10% como medio y un 1% no contesta. En la indagación cualitativa, los motivos de esta exigencia son variados. Para algunos refiere al nivel de compromiso y responsabilidad que requiere.

> *Vos tenés que encargarte de todo, ocuparte de todo. En un momento, está hablando de Egipto, entonces, el lunes tenemos prueba de Cercano Oriente, y ahí, sigue con el tema. Y si vos no lo anotaste... Te encargas mucho vos, de organizarte, de las tareas*" (Alumno de primer año, 2015).

En este sentido, una estudiante expresa:

> "*Este año para mí fue exigente, cobran todo, era difícil acostumbrarse al ritmo, me pareció difícil. A medida que pasen los años, va a cambiar porque vamos a estar más adaptadas. Escuché que muchos dicen que tercero es el más difícil* (Alumna de primer año, 2014).

En el caso de la escuela paulista, los resultados están bastante distribuidos. Si bien el 33% de los ingresantes reclama que les gustaría que existan mayores niveles de exigencia, por otro lado, el 24% sostienen que el tiempo es insuficiente para preparar trabajos y pruebas, y un 21% manifiesta que les gustaría tener más tiempo para realizar otras actividades. Se les indagó específicamente respecto a los niveles de exigencia, y se descubrió que las opiniones de los estudiantes de la EA están bastante divididas. De los 56 estudiantes encuestados, un 68% lo valora como medio, un 21% como alto y 11 % como bajo. Algunos fragmentos muestran la diversidad de opiniones:

> *Opino que o ensino não é tão bom, mas é o suficiente* (Alumno de primer año, 2014);

> *Eles não vão ficar cobrando lição de casa, mas você sabe que tem que fazer porque isso vai atingir o seu futuro. Essa autonomia do ensino médio me ajuda bastante* (Alumna de primero de la EA, 2015).

Otro testimonio refiere a que la exigencia depende de la materia, aunque admite que podrían ser más desafiante:

> *Tem matérias que mesmo você não fazendo tudo, se dá bem no final do trimestre. Eu acho que um pouco mais puxado seria melhor, porque exigiria um pouco mais de alguns alunos. Algumas pessoas falam que é fácil passar de ano, então não preciso fazer as coisas porque passo de qualquer jeito. E isso, acho que acaba fazendo com que a pessoa trabalhe o míni*mo (Alumno de primero de la EA, 2015).

Como señala Souza (2009) "*todos nós sabemos que a maior parte das escolas públicas brasileiras enfrenta graves problemas que afetam drasticamente o seu funcionamento, comprometendo seriamente sua função de promover a cidadania por meio da educação*". Sin embargo, los estudiantes de la EA destacan la calidad de su propuesta institucional. Un estudiante señala:

> *O ensino é bom, a gente tem muitas oportunidades, fazer saídas para lugares, para conhecer... Hoje à noite a gente vai ao Instituto de Astronomia, e aí é uma coisa interessante, se o céu estiver bem vamos a conseguir ver várias coisas* (Alumno de primero de la EA, 2015).

Conclusión: algunas reflexiones preliminares

Lo que emerge en los discursos de los estudiantes argentinos y brasileros, de forma extendida y consensuada, es la idea de la escuela como un espacio significativo de aprendizaje, donde es posible prepararse para la vida adulta, hablar y entenderse con pares y adultos —a pesar de reconocer que dichas interacciones no están exentas de conflicto—, conocer y hacer valer sus derechos. Los alumnos encuentran, en su escolarización, contenidos significativos, profesores muy bien formados, buena infraestructura y recursos, propuestas de trabajo interesantes e innovadoras, además de construir lazos de amistad y compañerismo entre pares. De esta manera, se irrumpe en sus voces, la percepción de que su colegio es diferente, sintiéndose privilegiados de estudiar ahí. Aunque estas percepciones los acercan y emparentan, algunos relatos revelan diferencias significativas.

Por ejemplo, en el discurso de los ingresantes al nivel medio de la EA, sobresale el hecho que estudian en una escuela pública diferente, ya sea por contar con profesores excelentes, con recursos didácticos interesantes, infraestructura apropiada para prácticas deportivas, pocas clases perdidas durante el año, un buen acervo en la biblioteca —la comparación silenciosa y permanente se establece con las otras escuelas públicas del sistema educativo paulista y brasileño—. Sin embargo, existe insatisfacción respecto a los niveles de exigencia. Los estudiantes preferirían clases más desafiantes o mayores niveles de complejidad en los contenidos abordados. En ese sentido, parece que el "diferencial", y en última instancia, el prestigio, se construye a partir de aquellos recursos —notebook, viajes de estudios, visitas a museos, clases entre otros— que en otras circunstancias —más favorables en términos sociales y económicos— serían considerados "normales". No obstante, para la realidad de la enseñanza pública de Brasil, en términos generales, los recursos ofrecidos por la EA la colocan como una institución diferenciada.

En el caso de los estudiantes del Colegio Nacional, el diferencial de la institución descansa en varios factores: su prestigio real y simbólico —cultivado por una extensa producción bibliográfica, por el espacio de la institución en los medios, por la construcción de un fuerte sentimiento de pertenencia, etc.—, el nivel de excelencia académica exigido a los estudiantes, el cuerpo de profesores de alto nivel, pero también se apoya en la mayor autonomía y responsabilidad que exigen del alumno, en tanto colegio preuniversitario.

Por último, respecto a las expectativas futuras, una vez finalizado el nivel medio, se descubren diferencias importantes en los relatos de los estudiantes. Los estudiantes de la EA manifiestan que utilizan las instalaciones deportivas de la universidad, el comedor universitario, o circulan libremente por la Ciudad Universitaria. Sin embargo, no manifiestan certeza que la escolarización en la *Escola de Aplicação* les garantice la continuidad de los estudios superiores en la USP, una de la universidades de mayor prestigio en Brasil, cuyo ingreso, por medio de exámenes, es uno de los más exigentes del país.

Por otro lado, la mayoría de los ingresantes al Colegio Nacional afirma que seguirá los estudios en la Universidad de Buenos Aires, algunos vía la realización de sexto año en el colegio, otros mediante la realización del Ciclo Básico Común (CBC), inclusive una minoría declaró ya haber iniciado los estudios de UBA XXI[8] con el objetivo de adelantar los procedimientos de ingreso en aquella universidad.

El estudio de ambas instituciones nos permite plantear una serie de cuestiones —que no tienen una fácil respuesta— como la pertinencia de la "meritocracia" para ingreso en sociedades altamente desiguales, como las de nuestra región; el dilema —real o falso— entre calidad de la enseñanza y/o heterogeneidad del cuerpo de alumnos; el rol que la educación secundaria cumple para la formación de los adolescentes; entre otros. Tales cuestiones son debatidas en la investigación de la cual este artículo es parte.

8 Programa de Educación a distancia de la Universidad de Buenos Aires que permite cursar algunas materias del Ciclo Básico Común —CBC— con esta modalidad.

Bibliografía

Bispo, V. P. (2005). "Aspectos da heterogeneidade e as expectativas das famílias na EAFEUSP". T*esis de Maestría no publicada*, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Bourdieu, P (2013). *La nobleza de estado. Educación de elite y espíritu*. Buenos aires: Siglo XXI Editores.

Charlot, B (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2013). Plano Escolar.

Méndez, A. (2013) El Colegio. *La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.

Resende, T., Nogueira, C. M. e Nogueira, M. (2011). *Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares*. Educ. Soc., vol.32, n.117. Campinas: Out./ Dec. 2011.

Souza, J. (2009) *A ralé brasileira*. Editora Universidade Federal de Minas Gerais.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Argentina (2006).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394. Brasil (1996).

Trayectorias educativas y el rol de la educación en los/as productores/as[1] hortícolas migrantes (Abasto, La Plata)[2]

Ornella Moretto[3]

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo abordar las trayectorias educativas y el rol que le atribuyen a la educación los productores y productoras hortícolas migrantes de la localidad de Abasto, ciudad de La Plata. La población seleccionada para la realización de esta investigación forma parte del amplio cinturón hortícola que rodea la ciudad de La Plata[4]. Este sector presenta sus particularidades relacionadas no solo con las especificidades propias del trabajo hortícola —producción familiar con un uso intensivo de la mano de obra— sino también con las características propias de la población que lo habita: migrantes de diverso origen, mayoritariamente de provincias norteñas y países limítrofes como Bolivia y Paraguay que conforman familias de bajos recursos y en situación de vulnerabilidad social.

1 En concordancia con los avances en materia de género de las últimas décadas, que abarcan también el uso de un lenguaje inclusivo, utilizaremos en el presente trabajo el recurso "os/as" en todos los casos en los que haremos referencia a la población considerada en la investigación, con el objetivo de no invisibilizar la referencia a las mujeres bajo un lenguaje que generaliza desde lo masculino. Si bien, reconocemos que este recurso no es totalmente inclusivo, siendo que no considera otras identidades de género, sí creemos que es representativo de esta pequeña población compuesta por personas que se reconocen a sí mismas como varones o mujeres.

2 Esta ponencia constituye un primer avance de un proceso de investigación más amplio que me encuentro desarrollando en el marco de la tesina de grado de la Licenciatura en Sociología denominada "Productores hortícolas migrantes, el rol de la educación en sus estrategias familiares de vida (Abasto, La Plata, 2017)".

3 Estudiante avanzada en la Licenciatura y del Profesorado en Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. orne.moretto@gmail.com

4 El cinturón hortícola de La Plata comprende, además de Abasto, a las localidades de: Villa Elisa, City Bell, Melchor Romero, Olmos, Los Hornos, Etcheverry, Gorina, La Granja, José Hernández, Arana, Villa Garibaldi, Ignacio Correa, Poblet, El Peligro y Arturo Seguí. Su producción abastece a 13 millones de habitantes en el AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires), siendo la región con mayor producción de hortalizas del país.

En este sentido, recurrimos al análisis de los recorridos experienciales y biográficos del ámbito laboral y educativo de las/os productoras/es horticultoras/es, como un recurso metodológico que nos permita profundizar el análisis y la comprensión en relación al lugar que ocupan los procesos de formación educativa en la vida de las/os mismas/os. Indagamos en sus trayectorias educativas y laborales, las prácticas cotidianas del trabajo hortícola y analizamos la relación entre sus prácticas y representaciones en torno a los espacios de formación educativa en relación con sus trayectorias laborales.

Para esto, utilizamos un enfoque metodológico de tipo cualitativo, basado principalmente en la realización de entrevistas en profundidad y en el desarrollo de trabajo etnográfico que consistió en observaciones participantes al momento de la labor en las quintas y en las clases en la escuela, así como el análisis de materiales producidos por ellas/os mismos/as en este ámbito educativo. Se consideró para la elección de los/as informantes tanto aquellos/as productores/as que participen en espacios de formación educativa —como pueden ser los talleres de alfabetización y escuelas de adultos que funcionan en la zona, entre otros espacios de formación—, así como aquellos/as que no asisten a ninguno de estos espacios, con el fin de poder analizar esta relación a la luz de diversas trayectorias y experiencias educativas, actuales y pasadas. A su vez, se tuvo en cuenta el género de los/as entrevistados/as, accediendo tanto a relatos de mujeres como de varones y partiendo de la hipótesis de que esta variable tiene una gran incidencia en sus trayectorias laborales y educativas, así como en sus perspectivas y prácticas respecto de la educación. Todos los casos abordados comparten experiencias de trayectorias educativas discontinuas, sin embargo, algunos retomaron sus estudios recientemente.

La noción de trayectorias: consideraciones conceptuales

El concepto de trayectorias presenta numerosas definiciones y debates en las investigaciones sociales. En el presente trabajo, la utilización de este concepto implica un posicionamiento teórico metodológico que busca alejarse de los dualismos y dicotomías propios de aquellas teorías que hacen foco en solo uno de los aspectos de la relación agencia-estructura, desarrollando un análisis que incorpore tanto los relatos y experiencias de los actores, sin perder de vista los condicionamientos propios de una determinada estructura social y de clase de la cual forman parte y en relación con la cual transitan sus trayectorias.

Este posicionamiento nos permite valernos de los importantes desarrollos teóricos de autores que se distancian de las teorías más fundamentalistas de la acción o —en su contraparte— de la estructura, proponiendo un análisis dialéctico donde la estructura y la agencia, el objetivismo y el subjetivismo, constituyen aspectos complementarios de la realidad social, que no deben ser escindidos para su análisis. Retomaremos especialmente los aportes de Bourdieu y su desarrollo en lo que él denomina *constructivismo estructuralista*, en consonancia con la mencionada complementariedad de los polos analíticos. Mientras su enfoque se considera dentro del constructivismo, en el sentido de que reconoce una "génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y acción que son constitutivos de los que llamamos habitus", es también estructuralista, porque plantea la existencia de "estructuras objetivas independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar y coaccionar sus prácticas o sus representaciones" (Bourdieu, 1988:127).

El concepto de *habitus* como "subjetividad socializada" (Bourdieu y Wacquant, 1995:87) ilustra en gran parte esta connotación que atribuimos a las trayectorias, donde se destaca la gran capacidad de acción de los actores —*agentes*, en términos de Bourdieu— en relación con las estructuras sociales que los condicionan, sin determinarlos. Es así que retomamos su idea de la existencia de una *doble estructuración* en la percepción del mundo social: objetiva, en el sentido de que existe una estructura social que condiciona a los agentes en la vida social; subjetiva, porque esa estructura social emerge también de los propios esquemas de percepción y apreciación de los sujetos, como productores y reproductores de las propias estructuras que condicionan sus prácticas (Bourdieu, 1988). Desde este posicionamiento, el concepto de *trayectorias* nos permite considerar estos dos mecanismos operantes en la construcción de la vida social de los sujetos.

En el campo de las ciencias sociales nos encontramos con una amplia producción de análisis de trayectorias de distintos aspectos de la realidad social: trayectorias de vida, laborales, educativas, socioproductivas, entre muchas otras. Si bien, como señalábamos, el concepto de *trayectorias* presenta múltiples definiciones, relacionadas también con la dimensión que se busque analizar, la mayoría de los estudios aquí retomados comparten el considerar las trayectorias como una síntesis entre los aspectos más estructurales y objetivos, y las dimensiones más subjetivas de los sujetos. En este sentido, si bien en el presente análisis nos centramos en el aspecto laboral y educativo de las trayectorias, anticipando una intrínseca relación entre ambas, es importante destacar que este es un recorte consciente y en diálogo con otros aspectos de la vida social, especialmente la migración y la vida familiar, que tienen un carácter central en la vida de las/los productoras/es hortícolas.

Para el análisis de las trayectorias laborales tomaremos la definición de Dávolos, quien considera estas trayectorias como "el resultado de la relativa dureza de las estructuras de segmentación del mercado de trabajo junto con un proceso de interpretación y evaluación por parte de los individuos de su situación y aprovechamiento de sus posibilidades para delinear estrategias futuras más o menos deseables" (2001:70). Así, haciendo hincapié en una concepción activa de los sujetos, destaca a su vez que este espacio de interpretaciones y toma de decisiones no son individuales, sino que están socialmente limitadas y acotadas por instituciones y normas que restringen las opciones de los sujetos. El foco está, siguiendo la propuesta de la autora, en reconstruir las alternativas que los sujetos tuvieron ante sí y los recursos subjetivamente evaluados con los que contaban para llevar adelante sus propósitos y tomar determinadas decisiones.

En cuanto al análisis de las trayectorias educativas nos resulta por demás pertinente indicar qué entendemos por las mismas, teniendo en cuenta la multiplicidad de definiciones y perspectivas en torno a estas. En primer lugar, es importante destacar la elección del concepto *trayectorias educativas* y no escolares. La consideración de un concepto más amplio se corresponde con la deliberada intención de no centrar nuestra mirada solo en las experiencias educativas vinculadas a la educación formal y al paso por la escuela, sino en poder, en términos de Brachi y Gabbai, "considerar y reconocer todos aquellos ámbitos formativos por los cuáles se van constituyendo las biografías y los recorridos de los estudiantes (el primer trabajo, variadas experiencias laborales, actividades y participación política, permanencia en instituciones educativas no formales, entre otras)" (2013:33). Esta perspectiva, al considerar otros tipos de experiencias formativas que contribuyen a la conformación de la trayectoria social general de los actores, nos permite incorporar en nuestro análisis a aquellos actores que sin *estar dentro* del sistema educativo formal desarrollan diversas experiencias educativas a lo largo de sus vidas.

La mayoría de los estudios sobre trayectorias educativas se centran principalmente en las trayectorias de niños/as, adolescentes y jóvenes, es decir, en sujetos que aún se encuentran dentro de la edad cronológica que suponen las trayectorias teóricas (Terigi, 2010) de la escolarización formal. En este sentido, si bien muchas trayectorias son discontinuas o se encuentran atravesadas por el abandono escolar, se trata, en la mayoría de los casos, de personas con experiencias escolares actuales o recientes. En la presente investigación, nuestro eje de análisis estará centrado en las trayectorias educativas de sujetos *adultos*, definidos no tanto por la delimitación de un rango de edades cronológicas, sino que hablamos de adultos en términos pedagógicos, es decir, en sujetos que han sido educacionalmente marginados a lo largo de su trayectoria y que pertenecen a sectores sociales subordinados (Rodríguez, 2003, citado en: Pascual, 2010).

La presentación de los análisis de las trayectorias laborales y educativas en subapartados diferenciados responde solo a cuestiones analíticas y organizativas. En este sentido, es menester destacar que consideramos ambas trayectorias como íntimamente relacionadas, como partes de una misma trayectoria social de los sujetos que solo adquieren sentido cuando se las pone en relación con el conjunto de las experiencias vitales de los mismos, localmente situadas y socialmente producidas.

Las trayectorias laborales: el techo de los/as productores/as arrendatarios/as

En el presente apartado nos proponemos analizar las trayectorias laborales de un grupo de cinco productores y productoras hortícolas del cinturón hortícola platense —específicamente de la localidad de Abasto—, recuperando a su vez, las características que presenta el trabajo hortícola desde la voz de los/as propios/as trabajadores/as.

Siguiendo la distinción que realiza Waisman (2011) podemos ubicar a la mayoría de las trayectorias consideradas en la categoría de *trayectorias recientes*. La autora define las *trayectorias recientes* en dos sentidos: por un lado, en referencia al momento en que se inician, a partir de la primera mitad de la década del noventa; por otro, por la corta antigüedad que los sujetos presentan en la categoría de productores. Esto nos permite pensar que todas estas trayectorias se encuentran atravesadas por un proceso de reposicionamiento, por parte de los actores, al interior del espacio social. Encontramos así, en las diversas trayectorias, un recorrido que podríamos conceptualizar desde lo que Benencia (1999) llama la *escalera hortícola boliviana*. Esta conceptualización, a modo de tipo ideal, que realiza el autor, nos parece por demás ilustrativa por los recorridos que presentan las trayectorias aquí consideradas. Partiendo de la concepción de que la sociedad se organiza en términos de clases jerárquicamente diferenciadas, el concepto de *escalera hortícola boliviana* que desarrolla Benencia, nos propone pensar las trayectorias laborales de estos/as trabajadores/as en términos de movilidad social dentro de la estructura propia del sector hortícola.

El primer escalón de esta escalera sería así el de la figura de *peón*, como inserción laboral primaria. Los/as trabajadores/as migrantes se insertan en el trabajo hortícola a partir de la venta de su fuerza de trabajo a cambio de un bajo salario que cubre lo mínimo para su subsistencia. El siguiente escalón es el del *mediero* que, si bien presenta distintas modalidades, consiste principalmente en el "ir a medias". Esto quiere decir: mientras el propietario o arrendatario pone su tierra y los insumos necesarios para la producción, el trabajador provee la totalidad del trabajo necesario para la misma, y en la mayoría de los casos, cubre la mitad de los costos de las semillas y el veneno para la plantación. El tercer escalón es el de

productores arrendatarios, es importante destacar que el ascenso a este estrato requiere necesariamente de contar con una determinada acumulación de capital que permita solventar los costos de producción, entre los que forma parte el alquiler de la tierra. Finalmente, el cuarto escalón es el de la figura de *propietario*, pasaje que requiere de una acumulación de capital aún mayor para poder acceder a una tierra propia. Así, partiendo de esta conceptualización, encontramos en las diversas trayectorias una correlación con el recorrido de reposicionamiento dentro del espacio social que propone Benencia.

El caso de Silvina y Ramón —trabajadores hortícolas de segunda y tercera generación respectivamente, con una trayectoria laboral de exclusiva dedicación en este sector— comprende trayectorias que se inician en el trabajo como *peones* para luego de unos años atravesar un proceso de movilidad social ascendente hacia la categoría de *medianeros* o, lo que ellos/as llaman, *porcentajeros*[5]. Finalmente, su ascenso al estrato de *productores arrendatarios* se da de una manera muy particular. Silvina y Ramón son vecinos y trabajaban como medieros para el mismo patrón.

> *En realidad todo empezó porque el patrón se enfermó* (…) *Se enfermó y bueno… ya no podía seguir y… no había quién prosiga, entonces… en ese caso quedamos nosotros. Y bueno, nosotros como que… medio se nos impuso igual* (Silvina, 22 años. Productora arrendataria).

> *Ya se enfermó y dice: 'bueno muchachos, ustedes tienen plantado'… todos teníamos plantado, ella [refiriéndose a Silvina], como todos los que vinieron, bueno. Teníamos por allá, por allá, todos… plantitas…estábamos cosechando… Bueno, se enfermó, de repente y bueno, dice mirá eh… 'es una enfermedad jodida' dice, estoy así, así y bueno, 'no me queda otra que…estamos con ustedes, les alquilo' dice. 'Me pagan mensual, así, la tierra' dice. No queda otra porque si no, no hay trabajo* (Ramón, 58 años. Productor arrendatario).

Si bien estas trayectorias se corresponden con una experiencia de movilidad social ascendente como la descrita por Benencia, debemos destacar que este pasaje de medieros a arrendatarios se debe más, en este caso, a una situación particular que a una cuestión coyuntural o de mejora en las condiciones materiales de vida de estos trabajadores, como habilitante para ascender en la escala social hortícola. Así, al preguntarles si tenían intereses de continuar en el arrendamiento o si preferían volver a la mediería, ambos manifestaron su interés y necesidad por volver a ser medieros. En este sentido, destacaban no solo el carácter de imposición que tuvo el pasaje de una forma laboral a otra, sino que también implicó un fuerte endeudamiento para ambos —tanto Ramón como Silvina tuvieron que pedir plata prestada a familiares para poder afrontar los nuevos costos de producción que implica el arrendamiento— que aún no pudieron saldar; en un año donde las nuevas medidas económicas implementadas a raíz del cambio de gestión en el gobierno y las malas condiciones climáticas, afectaron fuertemente la producción y el valor de las verduras.

Los casos de David, Juana y Carlos presentan una trayectoria distinta. Tanto Juana como David, llegaron a la Argentina ejerciendo otros trabajos —costura y construcción, respectivamente— y una vez en el país se insertaron en el trabajo hortícola por distintos motivos. David, cansado de la construcción, a raíz de una visita a su cuñado, quien trabajaba en la quinta, elige el trabajo porque le gustó e ingresó a trabajar de porcentajero. Juana se mudó al cordón platense luego de ponerse en pareja con un

5 La relación laboral de *porcentajero* presenta características muy similares a las del *mediero* con la diferencia de que el porcentaje de la ganancia no se reparte en partes iguales, sino que la relación es de un 70/30 por ciento, quedándose con el mayor porcentaje el propietario o arrendatario de la tierra.

trabajador hortícola que conoció por una amiga que ejercía el mismo trabajo. Ingresó a trabajar con él como mediera. Carlos forma parte de la tercera generación de trabajadores hortícolas en su familia, sin embargo, si bien su trayectoria laboral se inicia desde pequeño ayudando a sus padres en la quinta, también se desempeñó laboralmente en otros sectores, como la construcción y la cosecha de tabaco, tanto en Bolivia como en el norte argentino, donde migraba durante el verano.

Finalmente, es el primero en su familia que decide migrar definitivamente al país, donde se insertan con su pareja como medieros de un portugués. En los tres casos, al preguntarles por su decisión de comenzar a alquilar la tierra hacen referencia a la posibilidad de tener una mayor autonomía, especialmente en relación a los horarios de trabajo, ya que el trabajo como mediero o porcentajero implica, en algunas épocas, cumplir con extensas jornadas laborales para poder llegar a tiempo con las ventas que coordina el propietario o arrendatario de la tierra. David, hace referencia también a malas experiencias laborales donde, a falta de un contrato, quien lo empleaba como mediero o porcentajero no cumplía con la división de ganancia acordada, y le pagaba menos por su trabajo.

A su vez, es importante destacar, que la posibilidad de alquilar se da para estos casos, entre los años 2010-2014, en un contexto que, siguiendo la literatura especializada, muchos autores ubican su inicio en el período postdevaluacionista (2001-2002) hasta la actualidad, donde se abre paso un proceso de movilidad social ascendente en el sector signado por un importante pasaje de relaciones laborales de la mediería al arrendamiento (Benencia, 1999; Ferroni, 2010).

La escalera hortícola boliviana no supone una trayectoria lineal donde los sujetos van ascendiendo socialmente hasta alcanzar la categoría de propietarios, sino que, siguiendo la reformulación de sus autores —Benencia, Quaranta, y Souza Casadinho, 2009—, esta contempla la posibilidad de movilidad oscilante entre una posición y otra. Esto nos permite relativizar, también, las distancias que existen entre las diversas posiciones sociales, donde entran en juego tanto la coyuntura económica y política como las estrategias desplegadas por los sujetos en sus trayectorias. Así, a partir de los casos analizados, podemos afirmar la existencia de una mayor cercanía y permeabilidad entre los primeros tres estratos sociales que presenta la escalera hortícola: peón, mediero y productor arrendatario.

El ascenso de una posición a otra se presenta, entre estos estratos, como un horizonte cercano y viable para la mayoría de estos/as trabajadores/as. Sin embargo, el cuarto escalón, la posibilidad de acceder a la propiedad de la tierra, se ubica a una distancia mucho mayor, presentándose como un objetivo casi inalcanzable para los/as productores/as. En todos los casos, la situación de productor arrendatario se asocia a una condición de subsistencia, donde la inversión se vive como un enorme costo que, en el mejor de los casos, permite llegar a cubrir el pago de la tierra y los costos de una nueva inversión, aunque siempre signada por la incertidumbre de poder completar ese círculo al mes siguiente. Al preguntarles por su situación como arrendatarios, la mayoría de los entrevistados hacen referencia a la situación de inestabilidad económica.

> *Sí, es complicado es. Mucha inversión. Muy caro el… alquiler, sube cada… enseguida levanta [el valor del alquiler] en este otro contrato. Es más caro acá. Y la luz mucho más viene (…) y no vale la verdura nada. (…) Y las semillas valen un montón ahora… A precio de dólar están. Los remedios igual. La verdura no… no más de veinte pesos están pagando la jaula. No te sale ni pa' pagar el alquiler… Complicado está* (David, 35 años. Productor arrendatario).

> *Aquí nosotros como... alquilamos, viste, se complica todo. Tenemos que... sí o sí pagar el alquiler y... sino... no queda otra. Sí, es una responsabilidad viste...* (Ramón, 58 años. Productor arrendatario).
> *O sea que tenés que preocuparte porque valga también (la verdura). Porque sino... no hay forma tampoco que hagas, por eso muchas personas optan también por alquilar como... como otro recurso más para poder salir, pero... si te agarran años como nos está agarrando a nosotros, no se sostiene mucho. O alquilás uno o dos años y después tenés que volver a lo mismo de antes porque no hay forma de que sigas...* (Silvina, 22 años. Productora arrendataria).

A diferencia de otros períodos históricos, como los años en los años cincuenta y sesenta donde se da un masivo acceso a la propiedad de la tierra por parte de los productores (Waisman, 2011), en la coyuntura actual, la movilidad social ascendente experimentada por los trabajadores hortícolas parecería encontrar su techo en el estrato de productores arrendatarios. Así, una vez alcanzada esta posición social las opciones laborales en sus trayectorias parecen tener solo dos caminos: el regreso a la mediería, reduciendo así el riesgo de la inversión; o el abandono del trabajo hortícola para insertarse en otros sectores, generalmente más vinculados con la vida urbana, como la construcción, la costura, el mercado.

En este sentido, recuperamos la tesis de Ferroni (2010) quien plantea que una mejora en la posición de la estructura hortícola no se traduce necesariamente en una mejora en las condiciones de vida y de trabajo de los productores. Aunque los productores reivindican la posición de arrendatarios, en tanto les permite obtener una mayor autonomía ligada a poder administrar sus propios tiempos de trabajo así como también tomar decisiones respecto a qué producir, cómo, cuándo y cuánto; el no traducirse esto en una mejora en las condiciones materiales de vida de los mismos, es que el ascenso en la escala social hortícola no parece dirigirse hacia el siguiente estrato, sino contemplar otras opciones, incluso aquella que implicaría una movilidad social descendente, como el regreso a la mediería.

No hay horarios: el trabajo en las quintas

El trabajo hortícola presenta características muy particulares, especialmente en relación a la informalidad del mismo, a las extensas jornadas laborales y al uso intensivo de mano de obra que requiere. En este sentido es que nos resulta imprescindible realizar una breve caracterización del mismo, tomando como principal fuente la voz de las/os entrevistadas/os y sus experiencias, para poder analizar, cómo este influye en otras esferas de la vida de los/as trabajadores/as, especialmente en relación a su educación.

La principal característica que destacan todos/as los/as entrevistados/as al preguntarles por cómo es el trabajo en la quinta es la cantidad de tiempo que este requiere, o que ellos le dedican. El no tener horarios no refiere a que se trabaja cuando se quiere, sino a que se trabaja siempre, y son excepcionales los momentos destinados al descanso u a otras actividades. A su vez, el hecho de que no haya horarios refiere también a que no siempre se trabaja en el mismo momento del día. Según la época, el clima y la demanda que haya es que el trabajo puede comenzar a la madrugada o a media mañana, durar toda la noche, o incluso completar dos días seguidos de trabajo. Carlos representaba esto en la idea de que "cuidar la quinta es como cuidar a un bebé", haciendo referencia a que trabajar en la quinta requiere estar siempre pensando en eso, en qué necesita la planta para crecer bien, en administrarse

correctamente los tiempos para llegar a cosechar antes que venga el camión a buscar la verdura, a requerir de alguien que cuide la quinta para poder viajar a visitar familiares en Bolivia y poder hacerlo solo en épocas de poca producción. Así, el trabajo en la quinta requiere para los trabajadores una atención constante tomando un carácter central en la organización de la vida de los mismos. A su vez, el factor climático adquiere un papel central y que altera tanto la intensidad del trabajo como los horarios y las preocupaciones. La época de verano constituye así la época del trabajo intenso, donde predomina el trabajo nocturno, aunque el trabajo al sol se vuelve inevitable.

La verdura crece de forma mucho más rápida lo que requiere de extensas jornadas laborales y una atención especial al riego para cuidar la verdura de las fuertes temperaturas. Esta época, si bien también presenta riesgos productivos, tanto por las altas temperaturas que pueden afectar a la verdura como por la sobreproducción que muchas veces abarata el precio de comercialización de las mismas, generalmente se la asocia con un período de mayor seguridad para obtener ganancias que, en la mayoría de los casos, se destina al ahorro para poder subsistir en épocas de menor productividad.

Por otra parte, la época invernal si bien requiere de jornadas laborales más reducidas, dado que el proceso de crecimiento de la verdura es más lento, también es una época de mayor incertidumbre e inestabilidad monetaria. Las fuertes lluvias o heladas que ponen en riesgo la producción, así como los tiempos más extensos que requiere la verdura para estar lista para su cosecha, generan períodos de reproducción deficitaria "cuando la ganancia no alcanza para reponer las condiciones de producción —o de reproducción simple— donde solo se llega a reponer las condiciones de producción" (Waisman, 2011).

En este sentido, el trabajo hortícola se asocia con un juego de azar, tanto por su inestabilidad como por su incapacidad de predecir las ganancias que se obtendrán, causadas tanto por los riesgos climáticos como por la alta variabilidad en el precio final de comercialización de la verdura. Así, para el caso de los/as productores/as arrendatarios, que deben cubrir gastos fijos necesarios como la renta y el servicio de luz, a la vez que lograr reunir capital para una nueva inversión, esta inestabilidad lleva muchas veces a la necesidad de complementar esta actividad con otros trabajos temporarios u otras estrategias de productividad.

Las trayectorias educativas:
las dimensiones de clase y de género en las trayectorias discontinuas

Todos los casos aquí considerados conforman trayectorias educativas discontinuas y no completas (Terigi, 2010) en términos escolares, aunque con diversos recorridos y experiencias. Los casos de David, Ramón y Juana comparten haber interrumpido sus estudios a muy temprana edad, sin haber podido completar el nivel primario en la edad teórica considerada para ese nivel. En los tres casos, migraron a la Argentina con la primaria incompleta, y lograron completarla bajo la modalidad de educación de adultos en los casos de David y María, que continúan el secundario. Silvina y Carlos, en cambio, lograron completar el nivel primario durante la edad teórica correspondiente e incluso transitar varios años de la escuela secundaria, aunque sin alcanzar a completarla.

Siguiendo a Cragnolino (2006), entendemos que para poder analizar las trayectorias educativas es indispensable considerar su asociación a condiciones del contexto —político, económico y social— y a las características de la oferta educativa, miradas que no solo deben ser desde el presente sino que se debe recuperar también su historia. A su vez, se debe considerar a los sujetos que producen las prácticas, donde una de las claves para comprender las decisiones educativas —no necesariamente racionales o conscientes— tienen que ver con sus trayectorias sociales, no solo las educativas, sino las relativas a la organización familiar, las laborales, migratorias y de participación social. En este sentido, es que nos encontramos en los relatos con diversos factores que intervienen en el desarrollo de sus trayectorias y que los sujetos reconocen en sus experiencias.

En primer lugar, retomamos a Bourdieu (1988b) al considerar las *trayectorias particulares* como insertas en *trayectorias de clase*, donde los individuos no se desplazan al azar en el espacio social sino en relación a su posición económica y social. Sin considerar esta relación de forma determinista, encontramos, en la mayoría de los casos, que la posibilidad de transitar trayectorias educativas continuas se encuentra en gran parte obstaculizada y condicionada por la pertenencia a un estrato social bajo. Así, la necesidad de interrumpir los estudios para ingresar al mercado laboral a muy temprana edad es un rasgo común en las trayectorias de los/as entrevistados/as.

> *La mayoría de los chicos no iban a la escuela…* [*iban*] *dos veces a la semana, a veces tres veces a la semana, porque era muy lejos. Eh… no continuamos las clases muchos porque nosotros éramos muchos chicos. Éramos… nueve hermanos, éramos… Mi papá y mi mamá era de bajos recursos entonces no podían dar ningún estudio, nos dedicamos… crecimos poco a poco, salimos a laburar* (David, 35 años. Productor arrendatario).

> *Después no sé porqué ya… no sé qué pasó viste, ya… ya no fui más, viste.* (…) *Tengo hermanos también que no… no terminaron. A veces se pone difícil viste, es lejos… más bien, a veces, preferís trabajar o algo, no sé, ponerte… una verdura, o algo* (…) *Me… puse a trabajar, a ayudar a mis viejos, ahí a… los abuelitos… en eso* (Ramón, 58 años. Productor arrendatario).

> *Me faltó un año para terminar secundaria* (…) *Me faltó plata y somos muchos hermanos y mi papá no podía abastecerme con plata y con ocho hermanos. Y todos estábamos estudiando y… de esa manera ya dejé de estudiar y me dediqué a trabajar en el campo* (Carlos, 34 años. Productor arrendatario).

Si bien todos/as los/as entrevistados/as ya realizaban algún tipo de trabajo durante su asistencia a la escuela, es interesante destacar el entrecruzamiento que presentan ambas trayectorias —la laboral y la educativa— donde la falta de recursos económicos de sus familias se vuelve un factor central. Así, ambas trayectorias parecieran presentarse como excluyentes en relación a su continuidad en algún momento de la biografía de los actores, en donde identifican la necesidad de dejar los estudios por el trabajo como única opción posible. A su vez, la falta de una oferta escolar más accesible también constituye un factor interviniente en la discontinuidad de sus trayectorias. Tanto en el relato de David como en el de Ramón, las grandes distancias que debían recorrer para poder asistir a la escuela les generó importantes dificultades para poder sostener su asistencia en el tiempo.

Otro factor que consideramos central en el análisis de las trayectorias educativas es la dimensión de género. Si bien tanto Silvina como Juana comparten el pertenecer a una familia de pocos recursos y haber ingresado a desempeñarse laboralmente a muy temprana edad, al preguntarles por lo motivos de la interrupción de sus trayectorias educativas la dimensión de género tiene una fuerte incidencia.

> *Dejé la escuela. Dejé la escuela, en realidad yo quería ir. Quería seguir yendo. Pero después mi papá ya... bah mi padrastro... no, no quería que yo vaya eh... porque... yo era muy rebelde. Pero... que se yo, yo a veces no quería... no quería estar en la quinta. No, no me sentí... o sea yo prefería estar en la calle y no en mi casa.* (...) *Llego un momento que yo ya no quería trabajar. Y bueno entonces eh... mi papá se enojó, ya después no quería mandarme a la escuela... Y después yo me escapaba y me iba a la escuela igual (ríe). Y después eh... cuando se enteraron igual me dijeron que yo ya no podía ingresar a la escuela. Porque yo estaba embarazada. Me dijeron que yo era una mala influencia para el resto de mis compañeras. Porque justo ese año, viste, como están preparando el viaje a Bariloche y qué se yo, en aquel tiempo... y bueno entonces... como que decían que yo era una mala influencia para mis propias compañeras digamos...* (Silvina, 22 años. Productora arrendataria).

> *Mi mamá falleció, cuando tenía tres años. Y mi hermana mayor tendría cinco más o menos. Y tuve madrastra. Y mi madrastra era medio mala. No... no me dejaba estudiar, nada.* (...). *O sea, él* (*refiriéndose a su padre*) *no estudió. Entonces él no quería que nosotras seamos igual que él. Él quería que nosotros estudiemos. Entonces... cuando se juntó con mi madrastra, que no sabe leer, entonces dijo que las mujeres cuando estudian hacen sufrir al hombre, dijo ella.... Que las mujeres no deben estudiar, me decía. Y... nosotros nos escapamos de mi pueblo, yo vivía en el campo. Y nos escapamos con mi hermana a la ciudad, y ahí empezamos a trabajar* (Juana, 37 años. Productora arrendataria).

En sus relatos podemos identificar problemáticas que son propias del ser mujeres en una sociedad desigual en relación al género y la influencia que esto tiene en sus trayectorias educativas. Como relata Silvina que, a pesar de sus intentos por continuar la escuela fue expulsada de la institución que, lejos de contenerla, la culpabilizó, considerándola un “mal ejemplo” para sus compañeras. Mientras que, en el plano familiar, su padrastro la obligó a realizar trabajos forzosos alejándola también de la escuela como forma de controlar su “rebeldía”. A su vez, Juana cuenta cómo su familia dejó de llevarla a la escuela por considerar que no es el rol de las mujeres estudiar sino encargarse de las tareas de la casa.

Las familias, aparecen así, asumiendo un papel clave en la construcción de sus trayectorias donde entra en juego, tanto los roles femeninos y masculinos, que detentan, como la necesidad de ejercer control sobre las mujeres de la familia. Ambas experiencias, que ubicamos dentro de una misma trayectoria de clase en relación al conjunto de los casos considerados, presentan sus particularidades que asociamos a su condición de mujeres, mientras que en las trayectorias de los varones el factor económico y la falta de recursos parecen tener una incidencia central en sus trayectorias educativas y laborales.

Mi sueño siempre fue estudiar: La continuación de las trayectorias discontinuas

En este pequeño apartado retomaremos brevemente los casos de Silvina, David y Juana dado que presentan trayectorias educativas con continuidad en el presente. Analizaremos sus motivaciones y experiencias de reinserción escolar. Silvina, David y Juana asisten actualmente a una escuela de adultos

que funciona en la zona de Abasto bajo la modalidad del Plan FinEs[6], impulsada por una organización política y social con un fuerte desarrollo territorial en la zona, especialmente vinculado a la educación. Siguiendo lo planteado por Cragnolino (2006), la demanda de acceso a la educación y la posibilidad de darse una "segunda chance educativa" no es una cuestión que podamos reducir solo al ámbito de la voluntad personal, sino que se vincula a factores asociados a condiciones del contextos político, económico y social y a las características de la oferta educativa.

En este sentido, si bien el deseo de continuar la escuela es recuperado por las/os entrevistadas/os en distintos momentos de sus trayectorias, este siempre era postergado tanto por las limitaciones propias de largas jornadas laborales como por la falta de una oferta educativa acorde a sus necesidades. Así, el lugar que comienza a ganar la educación de adultos en término de políticas educativas a partir del año 2006 y la puesta en marcha de un plan orientado específicamente a la finalización de estudios primarios y secundarios de adultos con una fuerte inserción en los barrios periféricos, con un régimen de asistencia y horarios accesibles.

Forma parte de un contexto que no puede dejar de ser considerado al analizar las trayectorias de los sujetos aquí considerados, especialmente respecto a su reinserción escolar. La accesibilidad aparece así, en las voces de los sujetos, como un factor de gran importancia para poder concurrir a la escuela. Como nos cuenta Silvina:

> *Lo legal es de las cinco a las diez [risa]. Pero bueno, como los profesores son un poco accesibles les decimos: profe un cachito más tarde y un cachito más temprano salgamos. (...) Cinco y media ya arranca igual la clase y el que va llegando... se va asomando digamos y después a las nueve [termina]. La mayoría, alguna, este... tienen hijos, tiene que volver a su casa, tiene que cocinar para los maridos, eh... por los chicos, los chicos se duermen, los chicos tienen frío, se resfrían ahora en tiempo de invierno entonces es como... que los horarios se van acordando, es acorde a lo que la gente pueda también* (Silvina, 22 años. Productora arrendataria y estudiante de segundo año de secundaria).

En este sentido, y en concordancia con nuestra perspectiva relacional entre la estructura y la agencia, podemos afirmar que confluyen en la continuidad de sus trayectorias tanto un contexto favorable para la educación de adultos, especialmente por el implemento de una oferta educativa específica y accesible para esta población, a la vez que se da una apropiación por parte de las organizaciones que la llevan a cabo como de los estudiantes que asisten, para adaptar aún más estos esquemas a sus necesidades y organizar sus propios tiempos —laborales y familiares— para poder garantizar así una continuidad en el tiempo. Destacamos aquí también la importancia que tienen las decisiones y la voluntad personal de los sujetos en la conformación de sus trayectorias. Un ejemplo de esto lo constituyen los casos de Ramón y Carlos quienes teniendo acceso a esta oferta educativa manifiestan no poder organizarse con sus horarios laborales para poder dedicarle tiempo a asistir a la escuela.

En esta misma línea, las motivaciones que tienen los sujetos por continuar y finalizar sus estudios requieren también de ser considerados en su análisis. En todos los casos, la finalización de los estudios secundarios aparece inmediatamente ligada a la posibilidad de acceder a la universidad y de estudiar una carrera profesional como vía para poder acceder a un "mejor trabajo". Es común denominador

6 El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos es un programa nacional aplicado en el país desde el año 2008. El plan, además de ser implementado en los barrios periféricos a través de organizaciones sociales y políticas, propone un dispositivo de cursada accesible y de menor duración que consta de cuatro meses —para la finalización de los estudios primarios— y tres años para la finalización de los estudios secundarios.

en los/as entrevistados/as el interés por continuar la carrera de Ingeniería Agronómica ya que es una profesión en la cual reconocen tener ciertos conocimientos previos dada su relación con el trabajo hortícola. Aunque también, a partir del paso por la escuela, aparecen otras opciones como la psicología y la sociología —para el caso de Silvina— o la posibilidad de estudiar para maestra jardinera o portera —como manifiesta Juana— especialmente haciendo referencia al menor tiempo que estas últimas demandan. Así, la continuidad de sus trayectorias educativas aparece, en primera instancia, como una apuesta a largo plazo, vinculada con el interés por modificar sus trayectorias laborales pudiendo desempeñar otros trabajos a partir de la acreditación de estudios. Sin embargo, al indagar en profundidad acerca de las motivaciones que los/as conducen a continuar la escuela nos encontramos también con cuestiones que refieren más a su experiencia en el presente:

> *Empezar es bueno. Empezar a aprender un poco más a… perder tu miedo… poder… hablar delante de la gente… preguntar… eso. (…) Se aprende mucho… Después a veces depende que alguno lo toma… alguno solo lo toma aprender solo a escribir y otro… solamente no toman en cuenta qué es lo que se aprende, que hablan otros ¿ves? (…) Después lindo es cuando están en debate entre dos, vos solo los escuchas y aprendes mucho. Te podés preguntar: por qué discuten ellos, por qué hacen su debate. El uno puede decir está bien y el otro puede decir no es así, y el otro podemos hacer así, pero… Eso es una pregunta para aprenderla cómo… por qué discuten entre ellos. (…) Por eso cuando voy a la escuela, siempre… ahí empiezo a escuchar y… aprender. Siempre. Más antes casi no podía charlar con… cualquier… siempre no me gustaba charlar, no ve…* (David, 35 años. Productor arrendatario y estudiante de primer año de secundaria).

> *Sí porque a veces este… nos encontramos con los compañeros, nos reímos… sí me gusta. Porque a veces uno está triste en la casa, va y como que te despeja un poco. Te olvidás de los problemas* (Juana, 37 años. Productora arrendataria y estudiante de primer año de secundaria).

> *Que mi familia siempre me dijo que no iba a poder. Siempre dijeron que yo iba a ser la quinta, que me iba a juntar con un marido, y que iba a tener quiticientos hijos [ríe]. Y que nunca iba a poder, y que nunca iba a tener un trabajo, y que nunca iba a hacer nada en la vida. O sea que…era un cero a la izquierda yo. Para ellos… y bueno y después, incluso cuando yo conté… a mi hermana… que iba a empezar la escuela y entonces ellos me dijeron que bueno, que está buenísimo, que empezá, que qué se yo, que está bueno, que si necesitás ayuda nosotros te vamos a ayudar. Y… mi papá dijo no… de allá como muy de atrás escuché que "no que va a ir, si no se calentó hasta ahora que va, no va a ir ahora", dijo. Y bueno entonces después eh… demostré que no. Demostré que sí voy a poder, y que sí voy a seguir yendo…* (Silvina, 22 años. Productora arrendataria y estudiante de segundo año de secundaria).

La continuación de las trayectorias educativas aparece así motivada no solo por objetivos futuros sino también por lo que los sujetos experimentan al asistir a la escuela, como un espacio de socialización que habilita nuevos aprendizajes ligados a la relación con los/as otros/as, como un lugar de distracción, de nuevos desafíos, de superación de estigmas ajenos y limitaciones propias. Tal como afirma Pascual: "El lugar que lo educativo y lo escolar tenga en la vida de las personas se torna inteligible al interior del proceso de reproducción social del sujeto y de su grupo de referencia y siempre en diálogo con las características histórico-sociales de la formación social. Así, el lugar y la significatividad de lo educativo no se mantienen inmutables en la vida de las personas. A lo largo del curso de la vida, las experiencias laborales, migratorias, familiares —por solo citar algunas— se van imbricando e influyendo en las modificaciones de la valoración de la educación y la escolarización en diferentes momentos vitales" (2010:17).

En este sentido y en relación con el análisis planteado, podemos afirmar la íntima relación que presentan las trayectorias educativas de los sujetos no solo con el contexto en el que se insertan y las oportunidades que, a su vez, se les presentan, sino también con las motivaciones que agencian su interés por asistir y finalizar la escuela. Identificamos tanto motivaciones agenciadas más por el querer incidir en sus trayectorias laborales en relación con el lugar que tiene la acreditación de estudios en la sociedad, al abrir la oportunidad a nuevas opciones laborales, al "ser alguien" vinculado a la idea de "tener un mejor trabajo"; así como motivaciones relacionadas a la escuela como espacio de socialización, como vía para generar lazos, amistades, momentos de distención, de formación, de participación, motivaciones que lejos de lo formal inciden en la vida cotidiana de estos sujetos, aportando a enriquecer sus prácticas diarias, rompiendo con la dinámica más individualista y solitaria que ocupa el trabajo como única actividad central.

Reflexiones finales

Este primer avance de la investigación arrojó resultados muy interesantes en relación a las trayectorias laborales y educativas de los/as productores/as hortícolas, sus prácticas y representaciones en torno a la educación. Si bien el eje está puesto en sus trayectorias educativas, conocer y analizar sus trayectorias laborales, constituyó un paso que creemos insoslayable para poder caracterizar a estos sujetos que definimos por su condición de productores hortícolas. Conocer sus experiencias de movilidad social dentro del sector, así como las características del trabajo hortícola y el lugar central que este ocupa en sus vidas nos permite comprender de forma más integral las trayectorias educativas de estos sujetos y las posibilidades reales de acción que estos tienen. Sin perder de vista la *doble estructuración* propuesta por Bourdieu donde tanto la estructura social como los propios esquemas de percepción y apreciación de los sujetos constituyen dimensiones centrales para su análisis, encontramos que ciertos factores estructurales, como la pertenencia a una determinada clase o género, presentan una importante limitación de los márgenes de acción de los sujetos en la conformación de sus trayectorias.

Como mencionamos a lo largo del trabajo, todos los casos presentan trayectorias educativas discontinuas asociadas, especialmente, a su trayectoria de clase: la pertenencia a un estrato social bajo se refleja en la necesidad de interrumpir las trayectorias educativas para insertarse en el mercado laboral, presentándose ambas trayectorias —la laboral y la educativa— como excluyentes en algún momento de la biografía de los/as entrevistados/as.

A su vez, en los casos de las mujeres entrevistadas se suma la pertenencia a un género profundamente subordinado y estigmatizado a lo largo de la historia que otorga —tanto a las familias como a las instituciones educativas la necesidad de control sobre las mujeres y la reducción de sus vidas al ámbito doméstico, en relación a las primeras, y la posibilidad de exclusión a las mujeres que no cumplen con los mandatos sociales y "dan un mal ejemplo", para las segundas. La accesibilidad de la oferta educativa se presenta también como un factor de gran incidencia en el análisis de las trayectorias educativas. Por una parte, porque la falta de una oferta escolar accesible se presenta, en la mayoría de los casos, como una de las causas de la interrupción de las trayectorias educativas y de la dificultad de retomarlas. Por otra parte, por la importancia que la puesta en marcha de ofertas educativas accesibles para estos sectores tuvo en sus trayectorias educativas, especialmente en relación a la posibilidad concreta de darles continuidad.

Finalmente, en relación a las decisiones y la voluntad de los sujetos en la conformación de sus trayectorias, entran en juego las motivaciones y expectativas que influyen en su interés por retomar sus trayectorias educativas. Aquí encontramos tanto la apuesta a un cambio futuro, a la posibilidad de continuar una carrera y de cambiar de trabajo, asociada a la importancia de la acreditación de los estudios, como un pasaje a un futuro mejor. Así como también, en un plano más subjetivo, la importancia del ámbito educativo como espacio de socialización que, a través de las experiencias de encuentro con los/as otros/as, la sensación de crecimiento al aprender, al superar miedos y estigmas, es lo que constituye el gran motor que motiva a las productoras y productores hortícolas migrantes a retomar y continuar, a pesar de las largas jornadas laborales, sus trayectorias educativas.

Bibliografía

Benecia, Roberto (1999). *El concepto de movilidad social en los estudios rurales. En Estudios Rurales. Teorías, problemas y estrategias metodológicas*. Giarraca, N. (compiladora). Editorial La Colmena.

Benecia; G. Quaranta; J. Souza Casadinho (Coord.) (2009). *Cinturón Hortícola de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios sociales y productivos*. Buenos Aires: Editorial Ciccus.

Bourdieu, P. (1988). *Espacio social y poder simbólico. En Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu P. (1988b). *La distinción*. Buenos Aires: Taurus.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013) *Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho*. En Kaplan, C. (Dir.) Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cragnolino, E. (2006). "Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina". *En Revista Interamericana de Educación de Adultos* Año 28, N° 1, enero–junio, Nueva época. CREFAL.

Dávolos, P. (2001). Después de la privatización: trayectorias laborales de trabajadores con retiro voluntario. *En Revista Estudios del Trabajo* N°21. ASET, Buenos Aires.

Ferroni, P. G. (2010). De la mediería al arrendamiento. Un abordaje de las prácticas y significaciones de los trabajadores hortícolas del Cinturón Verde del partido de La Plata en el marco de una nueva posición en el espacio socio-productivo (en línea). Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Pascual, L. (Coord.) (2010). Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Serie Informes de Investigación N°1. Boletín de la Diniece. Buenos Aires.

Terigi, F. (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". *Conferencia presentada en la Jornada de Apertura al Ciclo Lectivo* 2010. La Pampa: Ministerios de Cultura y Educación.

Waisman, M. A. (2011). Superando dualismos: trayectorias socio-productivas en el abordaje de las transformaciones en la estructura social hortícola platense (En línea). Mundo Agrario, 12 (23).

Experiencias de estudiantes migrantes en una escuela secundaria neuquina. Convivencia y micromachismos

Gisela Moschini[1]
Fuentes Romina[2]

Introducción

En el presente escrito se analizan experiencias de estudiantes migrantes en una escuela secundaria de la ciudad de Neuquén. Por un lado, los discursos de lxs[3] profesores tienden a "fijar" en una posición de fracaso a dichos estudiantes, sin embargo, el rendimiento escolar da cuenta de trayectorias exitosas, es decir, se ajustan al diseño y tiempo ideal de cursada previsto por el sistema educativo. Por otro lado, lxs estudiantes (auto)regulan sus comportamientos, a pesar de enfrentar insultos o burlas, mediante tecnologías de gobierno de sí que les permiten desplazarse entre los códigos y reglas de juego tanto de la lógica escolar como de la propia comunidad con la promesa de un futuro mejor. La escuela, aún frente a la denuncia de pérdida de eficacia, sigue siendo un dispositivo de producción de subjetividades en una época en la cual es difícil escapar al mandato del gerenciamiento y el imperio del consumo.

La obligatoriedad de la educación secundaria en nuestro país[4] genera la emergencia de diferentes modos de tramitar la inclusión de sectores antes excluidos del nivel. Por un lado, a la denuncia de fragmentación y pérdida de sentido (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), se anexan dificultades de diverso tenor para modificar el formato tradicional que persiste a pesar de haber sido creado para un grupo "selecto de población, las élites" y futura clase dirigente (Southwell, 2011).

1 Profesora en Ciencias de la Educación. Becaria doctoral del Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), Unidad Ejecutora de Bipertenencia CONICET - Universidad Nacional del Comahue. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE- UNCo). giselamoschini@gmail.com
2 Profesora en Letras y Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (FACE- UNCo) Instituto de Formación Docente N° 6 (I.F.D.N°6). rominabfuentes@gmail.com
3 El empleo de la "x" evidencia la posición crítica de las autoras frente al lenguaje sexista, denunciando el uso abusivo del masculino genérico.
4 Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en el año 2006.

Por otro lado, partimos de reconocer variadas fisonomías de producción de las desigualdades (Dussel, 2009; Gentili, 2009), mecanismos de marginación y discriminación de nuevos púbicos que acceden a la escuela secundaria. Puntualmente, el ingreso de jóvenes migrantes representa un desafío, no solo porque el marco normativo así lo establece[5], sino en la medida que la función de la escuela renueve su apuesta por la igualdad como punto de partida para una sociedad más justa (Dussel y Southwell, 2004).

Este encuadre legal renovado instaura nuevos *ilegalismos*, es decir, lo ilegal ahora es "estar afuera". En definitiva, la existencia de estas leyes no necesariamente debe entenderse como el signo de una *tolerancia* —en este caso hacia lxs migrantes— sino como signo de una *turbación* (Foucault, 2013), es decir, si se habla de estudiantes migrantes es porque constituyen un problema, lo que supone la obligación de admisión en las escuelas pero no necesariamente su aprobación.

Inmersas en dicho estado de debate y, a partir de los aportes de las perspectivas postestructuralistas, en el presente escrito[6] nos interesa analizar, desde un enfoque cualitativo, trayectorias y experiencias escolares de estudiantes migrantes, retomando entrevistas semiestructuradas realizadas en una escuela secundaria de la ciudad de Neuquén.

En síntesis, el objetivo central radica en la reconstrucción de las experiencias que relatan lxs jóvenes migrantes en su pasaje por la escuela secundaria. Estas biografías escolares presentan la característica de "estar siendo" y cuyo devenir es situado y contingente. Foucault afirma que "una experiencia es siempre una ficción, es algo que uno se fabrica para sí mismo, que no existe antes y que encontrará su existencia después" (2013: 38). Específicamente, se alude a "la correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad" (Foucault, 1984: 7).

En términos analíticos, segmentamos el análisis a partir de dos dimensiones. La primera, se focaliza en los discursos que sostienen lxs docentes en relación a lxs estudiantes migrantes. Entendemos que las categorías que se utilizan para referir a los mismos producen sentidos, por eso retomamos en este punto la definición de performatividad. Para Butler (2015) se trata de la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra. La segunda dimensión, se centra en la convivencia entre pares, atendiendo a la intersección de desigualdades, principalmente de género[7], que tienen efectos sobre los cuerpos y los vínculos entre lxs estudiantes. Desde los debates del pensamiento feminista negro postcolonial se asume un giro interseccional entre raza, clase, género y sexualidad. Desde estos enfoques epistémicos descolonizadores se procura ir más allá de la simultaneidad, complementariedad o sumatoria entre estas dimensiones para visibilizar su amalgama, su fusión, su articulación en la constitución de cartografías de poder y resistencias (Lugones, 2005). Se intenta así superar los análisis segmentados y/o fraccionados de las opresiones, y también aquellos que priorizan o jerarquizan una opresión sobre las demás.

---

5 La Ley Nacional de Migraciones N° 25.871 establece en sus artículos 6 y 7: "...la admisión de extranjeros como alumno a un establecimiento educativo y la protección de dicho derecho". Dicha ley fue sancionada en el año 2003, promulgada en el 2004 y reglamentada recién en el 2010.

6 Este escrito es parte de las discusiones teóricas y metodológicas de nuestras tesis doctorales, que a su vez se enmarcan en el proyecto de investigación: "Dispositivos de convivencia en escuelas secundarias neuquinas. Una mirada sobre modos de tramitación de los conflictos, producción de subjetividades y saberes en la configuración de dinámicas de inclusión-exclusión" (C. 124), dirigido por la Dra. Adriana Hernández y codirigido por la Dra. Soledad Roldan de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional del Comahue.

7 En relación a esta categoría, adherimos a los planteos teóricos de Judith Butler sobre la desencialización y performatividad del género. Hablar de performatividad alude a una práctica social, a la actuación reiterada y obligatoria en función de unas normas sociales que nos exceden.

Un punteo sobre el marco normativo

La Ley Nacional de Migraciones N° 25.871, reglamentada por decreto 616/2010, establece en sus artículos 6 y 7: "la admisión de extranjeros como alumno a un establecimiento educativo y la protección de dicho derecho". A su vez, instituye que la situación irregular de un inmigrante no es razón para privarlo de los servicios de salud o educación y facilita la incorporación de lxs extranjeros a la vida social y productiva[8].

Por otro lado, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) —plasmada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 del 2006 (LEN)— plantea el derecho a una educación bilingüe e intercultural destinada al alumnado de los pueblos originarios y promueve el respeto por su lengua y su cultura.

La LEN establece que la educación es un derecho social y reglamenta la educación secundaria como obligatoria, motivo por el cual desde hace una década nos encontremos en un momento histórico en que el formato del nivel está siendo revisado en pos de garantizar su universalización. La matriz constitutiva de la escuela media argentina ha sido caracterizada como un modelo de *selección por exclusión* (Tiramonti y Ziegler, 2008) que tuvo amplia vigencia desde fines del siglo XIX y encontró su consolidación durante el siglo XX. Sin embargo, el mandato de masificación plantea un desplazamiento de estos principios que fueron estructurales para la escuela secundaria (Ziegler, 2011).

Por último, es importante destacar un conjunto de leyes y resoluciones destinadas al tratamiento de las sexualidades, los cuerpos y la convivencia en las escuelas. La Ley[9] de Educación Sexual Integral 26.150 de 2006 materializa decisiones políticas, resultado de antiguas luchas de movimientos feministas y de la disidencia sexual frente a fuertes variaciones culturales. Los lineamientos curriculares y los cuadernillos de nivel secundario incluyen la perspectiva de género tanto, como enfoque epistemológico para trabajar los contenidos de todas las asignaturas, como para cuestionar las relaciones en la escuela y las subjetividades producidas en y por ella, mediante un modo de regular los cuerpos que ha jerarquizado y normalizado conductas esperadas para varones y mujeres.

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (Resolución 1619) y, puntualmente en Neuquén la Resolución 1172/12 del Consejo Provincial de Educación (CPE), estipulan plazos para la elaboración de los acuerdos escolares de convivencia. En el año 2009 se sancionó la Ley Provincial de Antiacoso Escolar 2652[10], con escasa difusión y pregnancia en las escuelas, según la cual se promueven políticas destinadas a la prevención de la violencia u hostigamiento entre estudiantes y/o profesores.

8 El art. 7 de dicha ley, establece: "En ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario. Las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria".

9 Ley N° 26.150/2006 creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, art. 1: "Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal". A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

10 Si bien no constituye objeto directo de análisis en este escrito, es importante hacer mención de los recaudos que supone adoptar acríticamente el discurso jurídico en este tipo de regulaciones escolares. La alusión a un agresor y una víctima merecen un tratamiento específico. Se sugiere recuperar las investigaciones de la Dra. Carina Kaplan sobre la violencia escolar y el *bullying* como término trillado que criminaliza a niñxs y jóvenes.

Partimos de la premisa de que la obligatoriedad vuelve necesaria la pregunta por la intersección entre convivencia, educación sexual integral, cuerpos y subjetividades en tanto traman relaciones de saber-poder para pensar la escuela contemporánea.

Este corpus de leyes *per se* no alcanza para modificar las prácticas o modus operandi arraigados al núcleo duro de la cultura escolar. Por lo tanto, la proliferación de normativas no modifica tradiciones ni reglas de la cultura escolar, motivo por el cual los estudios que retomen la dimensión micropolítica adquieren centralidad.

Algunas notas sobre la institución

La escuela[11], de gestión estatal, recibe mayoritariamente alumnxs provenientes de barrios cercanos, de sectores marginales[12], expuestos a permanentes carencias económicas y vulneración de derechos. El edificio está emplazado en una zona con escasa planificación urbana, con un vertiginoso crecimiento de asentamientos irregulares que se caracterizan por la presencia cuantitativamente significativa de residentes de comunidades migrantes limítrofes.[13]

Según el relevamiento institucional lxs alumnxs extranjeros sumaban 18 en total al momento de realizar el trabajo de campo, segregados en: 13 de Bolivia, 4 de Chile, 1 de Paraguay; frente a una matrícula total que atiende una población variable de 402 estudiantes[14] en el turno diurno. Si bien esta suma puede parecer escasa no refleja la totalidad de estudiantes migrantes que alberga la institución. El cómputo de alumnxs salidos sin pase, es decir que a la fecha se encuentran desescolarizados, 70 en total, no especifica la nacionalidad y lxs estudiantes hijos de migrantes que han nacido en el país no aparecen en las estadísticas como extranjeros, sin embargo, las instituciones que los reciben los "extranjerizan" —extienden hacia ellos la *extranjeridad* de sus padres— los codifican, interpretan, estereotipan como parte de una comunidad extranjera construyendo un "nosotros" y un "ellos" muchas veces infranqueable.

Sospechados, promovidos y abanderados

En relación con la primera dimensión de análisis, podemos decir que las expectativas, presagios y sentencias de lxs docentes en torno al rendimiento escolar de lxs alumnxs migrantes no coinciden con las trayectorias "reales". Las trayectorias pueden definirse como el recorrido que lxs estudiantes realizan durante su pasaje por la escuela en sus distintos niveles y ciclos a lo largo de su biografía escolar. Por *trayectoria real* entendemos la situación que cada estudiante experimenta durante el proceso de escolarización. Como contracara, las *trayectorias teóricas* se ajustan al diseño y tiempo ideal de cursada previsto por el sistema educativo (Terigi, 2007).

11 La escuela es denominada "C" en nuestro proyecto investigación.
12 Según datos suministrados por el Censo 2010 el barrio en el cual se encuentra localizada la escuela cuenta con aproximadamente 12.000 habitantes, pero la comisión vecinal extraoficialmente informa que dicho número a la fecha ha aumentado a 40.000 habitantes.
13 Según el último censo 2010 del INDEC en Neuquén, los migrantes limítrofes, comprenden un total de 31.680 habitantes, siendo de Bolivia: 3.353, de Brasil: 234, de Chile: 26.348, de Paraguay: 1.122 y de Uruguay: 623. Y de Perú (no limítrofe): 376 habitantes.
14 Según datos extraídos del relevamiento institucional anual 2014.

El trabajo con los memoriales[15] nos permitió alertar que las trayectorias responden al recorrido “ideal/ teórico” esperado para un “estudiante exitoso”, es decir aquel que logra transitar y aprobar la totalidad de las materias del tradicional currículum enciclopedista sin recursar[16] o repetir. Podemos señalar que dichos itinerarios escapan a explicaciones sustentadas en lo que en pedagogía se conoce como el *efecto Pigmalión*[17].

Es decir, la creencia en que las expectativas de lxs profesores sobre la forma en que de alguna manera se conducirían lxs alumnxs, determinan precisamente los resultados que lxs profesores esperaban. Por un lado, los datos documentados reflejan trayectorias satisfactorias y, por otro, el discurso que sostienen lxs profesores contribuye a “fijar” en una posición ficticia de fracaso a lxs estudiantes migrantes.

> *Cuesta bastante trabajar con ellas por su realidad. Por el compromiso que tienen con el trabajo. Y por dificultades propias que ellas tienen para aprender. Concretamente, por ejemplo, las matemáticas, las lógicas. Todo eso cuesta mucho (Profesora de Biología. Profesora de Taller de Adolescencia y Sexualidad).*

Este fragmento de entrevista puede compararse con los que transcribimos a continuación. Las calificaciones de la primera estudiante en sus informes trimestrales de evaluación dan cuenta de un trayecto regular, graduado y sin asignaturas aplazadas. En el segundo caso, la nota más baja es un seis y no se registra repitencia a lo largo de su trayectoria escolar.

> *Me va bien por ahora en lengua y literatura, Inglés, Matemática o todas…si las centrales*
> (Estudiante migrante de cuarto año, 16 años).

> *Tengo historia baja, con seis (6). Pero nunca me llevé materias*
> (Estudiante Boliviana de tercer año, 15 años).

Inclusive, llegan a portar la bandera por las altas calificaciones obtenidas en las materias a base de esfuerzo, dedicación y/o de participar de instancias de apoyo y sostén a las trayectorias —como las tutorías— lo cual les permite alcanzar los promedios más altos del curso.

> *O sea, se adaptó tanto que es una de las abanderadas de la escuela, o sea, mejor promedio, ahora está en quinto año, pero bueno. Un año la tuvimos…Un año entero la tuve yo en tutoría. Sí, todos los días.* (Directora).

---

15 Documentos institucionales de cada curso en los cuales lxs preceptores realizan el seguimiento, vigilancia y control individualizado de las calificaciones y asistencia por asignatura de cada estudiante.
16 “El recursado de asignaturas es una **modalidad alternativa** que pueden adoptar las instituciones, en función de sus posibilidades organizativas y aplicarla en las siguientes situaciones: a. recursado de asignaturas previas de alumnos promovidos, b. recursado *de hasta 5 materias* adeudadas de alumnos no promovidos, c. recursado de alumnos egresados no promovidos, para completar estudios” (Art. 113. Res. 0151. Cap. XI).
17 En Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes S. A. Barcelona.

La convivencia escolar: ¿cuerpos moldeados, subjetividades moduladas?

En relación con los vínculos entre pares podemos destacar que se sustentan sobre una serie de valoraciones y sospechas que de ambos lados —estudiantes migrantes y estudiantes nativos[18]—, activan un juego de espejismos recíproco que denotan estereotipos y desconfianza hacia lxs otrxs. Lxs estudiantes migrantes construyen algunas estrategias de diferenciación positiva. Esto les permite autoidentificarse como portadores de ciertas características opuestas a lxs nativos, quienes son nombrados y calificados negativamente como *vagos*, *cancheros*, *irrespetuosos*, *charlatanes*.

> *Y yo veo que les gusta mucho la joda, les gusta hacerse amigos de todos, siempre traté de integrarme a un grupo pero no les gustaba mi forma de pensar y a mí tampoco así que, no podíamos ser amigos. Yo lo único que quiero es seguir adelante con el estudio, no me interesa nada de tener amigos después. Me dijeron antisocial y ahí me centré más en el estudio que en otra cosa* (Estudiante migrante de cuarto año, 16 años).

Por otro lado, en relación con la visibilización/invisibilización de los cuerpos, como las alumnas migrantes no se ajustan al estereotipo heteronormativo de adolescente/estudiante de escuela secundaria, según la imagen hegemónica construida desde la matriz histórica que dio origen al nivel, sus cuerpos son nombrados como cuerpos que padecen. Por ejemplo: *tienen sus espaldas rotas* por realizar trabajos forzosos desde temprana edad. Ante permanentes escenas escolares en las cuales las chicas *muestran* sus escotes, se maquillan en clase, no escatiman en demostraciones de afecto, exponen sus *conquistas amorosas* en las redes sociales; aparece la contracara de la migrante aburrida, tímida, apática por las salidas nocturnas, desinteresada por las modas, gustos y estéticas contemporáneas[19]. Entendemos por estética un

> "(...) sistema de operaciones que convierte el mundo sensorial de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Desarrolla, en consecuencia, un vocabulario de categorías específicas de clasificación sobre las sensaciones. Así, en tanto "fábrica de lo sensible", la estética produce sensibilidades que provocan un conjunto de emociones que son parte, a su vez, de los modos con los cuales los sujetos 'habitan' y 'conocen' el mundo. Moldea sus subjetividades y promueve en ellas sentimientos de afinidad y rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan los funcionamientos deseados" (Pineau, 2008: 5).

> *No me hablo mucho con casi nadie, me siento sola, me siento cómoda estando sola mejor, me hablan de vez en cuando y me saludan, ellos tienen sus gustos, ellos no me hablan yo no les hablo.* (Estudiante Boliviana de cuarto año, 17 años. Repitió quinto grado de la escuela primaria por simultáneas salidas y reingresos al país, y la escuela).

18 Si bien la categoría de "nativos" es ampliamente empleada por la antropología, en este escrito es utilizada solo con fines descriptivos y no de tipo explicativo. La distinción entre nativos y migrantes suele ser difusa, sus bordes son más porosos de lo que en principio se nos presenta como dos polos opuestos, cada uno homogéneo entre sí.

19 Pineau retoma de la obra *La distinción*, de Pierre Bourdieu, las bases sociales del gusto. La temática del gusto es una pregunta central de la estética, en cierta forma, cada sector social tiene una estética específica, que responde muy fuertemente a la ubicación social que tiene. Podríamos pensar el lugar de la etnia y complejizar el análisis. Sin embargo, la dimensión estética incluye también —recuperando los aportes de Foucault— los efectos de verdad, ser aburrido no es un atributo de lxs sujetxs, sino que es un efecto y por lo tanto un efecto social.

En definitiva, frente a la exhibición de la intimidad como un modo de **espectacularización de** la vida íntima (Sibila, 2008), estos cuerpos parecen importar menos (Butler, 2015) por su nacionalidad y por los efectos de poder de los discursos que encarnan y materializan.

> *Tengo amigos, yo no salgo mucho de mi casa, nunca fui a la discoteca, amigos solamente tengo cerca de mi casa, me cuenta qué le pasó, porque se peleó con la novia.* (Estudiante Boliviana de cuarto año, 17 años).

Los cuerpos juveniles producen y reproducen ciertas estéticas que pueden interpretarse desde la sumisión y la obediencia, o la resistencia y la subversión frente a cierto orden escolar establecido (Scharagrodsky, 2007). No desafiar las normas escolares convierte a estas jóvenes en sujeto de sospecha, lo que evidencia una tensión: lo esperado es que las estudiantes no transgredan pero, a la vez, esta acción parece desplazarlas de la vida adolescente hacia una vida de corte más adulta y sacrificada.

> *Ahora tengo amigas por suerte…yo siempre trate de acercarme a las chicas pero ellas tienen otra forma de pensar…no sé…sobre chicos….me decían porque no soy de aquí, tampoco hablo tan así como suelta o sea…ehh siempre andaba sola y ellas me decían que yo era muy antisocial, que no hablaba mucho que tenía que hablar más…yo no me defendía porque no quería tener problemas con la dirección…* (Estudiante migrante de cuarto año, 16 años).

Por el contrario, sostenemos que esta adhesión a las pautas institucionales, por ejemplo relativas al uso de la vestimenta, muchas veces les permite sortear la escolarización sin exponerse a llamados de atención de lxs adultxs o peleas entre pares. Cabe aclarar que en la escuela "C" existe un organizador escolar en el cual se detallan normas institucionales relativas a la prohibición en el uso de algunas prendas, sustentadas en cierto orden sexual jerarquizado, es decir, vestimenta apropiada para varones y mujeres. Además, en los grupos focales realizados a estudiantes se destaca que el origen de las peleas entre pares, mujeres en su gran mayoría, responde a cuestiones relativas a la apariencia y prejuicios asociados a la misma.

En síntesis, los efectos de verdad que producen los discursos en relación a la estética y juventud de las migrantes, las ubica en una posición de sujeto que carecen de los beneficios de la moratoria social (Margulis y Urresti, 2008). Por moratoria entendemos el tiempo de espera o postergación, en referencia a los sectores medios y altos, para asumir compromisos como la paternidad/maternidad o el ingreso al mundo laboral. Si bien la categoría de moratoria puede resultar insuficiente, desde los resultados del equipo de investigación venimos sosteniendo que en las instituciones educativas aparece un fuerte deseo y horizonte de esperanza para que las estudiantes sean acreedores de dicha moratoria. Es decir, se generan expectativas centradas en la noción de moratoria social que ahora parecería hacerse extensiva —desde el plano del deseo— a sectores tradicionalmente excluidos de la escuela secundaria, combinándose viejos mandatos fundantes del nivel medio con el acceso de nuevos públicos. La pregunta de época es si esta función de la escuela secundaria como preparación para la vida ciudadana adulta, aún en crisis, es deseable, posible.

Si dejamos de lado esta mirada teñida de conmiseración, podemos reconocer el despliegue de tecnologías que las hacen acreedoras de un tiempo para estudiar que, a su vez, logran combinar con actividades ligadas al trabajo y a la participación en las festividades de la comunidad. ¿Cuerpos moldeados, subjetividades moduladas? Si bien estos cuerpos estarían moldeados, al estilo de las sociedades disciplinarias, en tanto se exacerba el respeto por el código de comportamiento propuesto por la escuela,

las subjetividades se modulan, es decir, se gerencian conductas y se depositan expectativas acerca de una movilidad social que la escuela —casi al estilo de la promesa moderna— parecería brindarles. La posibilidad de ascenso, mientras para muchos de lxs nativos ha perdido vigencia por la devaluación de las credenciales educativas y la continuidad de un molde escolar oxidado, para lxs migrantes no ha dejado de cobrar relevancia.

Adherimos al postulado postestructuralista de dejar de pensar lxs cuerpos como esencias, distanciándonos de explicaciones binarias: ni cuerpos totalmente dóciles, ni cuerpos totalmente díscolos sino, cuerpos en fuga (Tomassini, 2011) que agencian tecnologías de gobierno[20] de sí que les permiten desplazarse entre los códigos y reglas de juego tanto del espacio escolar como de la propia comunidad.

> *Talleres tomo en una biblioteca, (...) tomo clases de piano, gimnasia y ahora pienso tomar clases de bachata. Para mí es importante la escuela, yo me imagino estudiando para ser guía de turismo, me gustaría conocer los países, las provincias que no conozco... estoy estudiando otros idiomas también a parte... japonés* (Estudiante migrante de cuarto año, 16 años).

La idea de gobierno ligada a la educación remite a cómo las instituciones actúan a través de técnicas, que al mismo tiempo que aseguran la obediencia, desencadenan procesos a través de los cuales uno se construye a sí mismo y se transforma (Serra y Fatore, 2006). Este pasaje simultáneo por la comunidad y la escuela posibilita el devenir de múltiples experiencias vitales y móviles, habilitando modos de subjetivación que devienen históricos, flexibles y en permanente lucha con otrxs, resistiendo a la fijación de identidades suturadas. Ni el espacio escolar parece presentar y promover experiencias homogéneas, ni las comunidades y familias de referencia parecen hacerlo.

En este punto es importante realizar dos observaciones en torno a las disquisiciones sobre la categoría identidad y la idea de comunidad. La identidad es una "instancia simbólica que anuda lo biológico, lo social, lo subjetivo sin que ello la vuelva una esencia estable (el sujeto puede cambiar)" (Frigerio, 2008). Para *Grinberg (2008),* la comunidad en época de gerenciamiento y control puede constituirse como un *locus* de gobierno. La amalgama comunidad-identidad arroja a lxs sujetos al terreno de tomar sus propias elecciones individuales. La decisión es permanecer y (auto) gobernarse dentro de la lógica escolar y dentro de los bordes de la comunidad, la fisura o resistencia, podría dirimirse en la frontera y delimitación de los cruces entre una lógica y otra.

La comunidad puede aparecer para las migrantes como el único espacio que les ofrece vínculos durables, la escuela, por su parte, abre las puertas a un mundo de posibilidades como viajar, seguir estudiando, obtener un buen trabajo, a costa de renunciar muchas veces a entablar lazos de amistad y a construir algo del orden de lo común y lo justo. ¿Autonomía de sí mismo? ¿Automonitoreo? ¿Empresarios responsables? ¿Cuál es el margen de acción de estas migrantes una vez finalizada la escolaridad secundaria? ¿Cómo circula la lógica del gerenciamiento y modula las subjetividades en el interjuego de la lógica escolar, lo local y el mercado? Las estudiantes miden riesgos y se autoregulan al no franquear reglas que amenacen su continuidad en la escuela. Estos nuevos modos de ser formateados en la época contemporánea se dirimen en el cruce de un molde escolar que recicla algunos aspectos y se repliega sobre otros. Puede pensarse a estas migrantes como sujetos que modulan su existencia y experiencia,

20 Podría pensarse que para Foucault el gobierno de sí mismo remite, en última instancia, a un planteo ético y a su vez, desde allí, son posibles algunos gestos de resistencia.

entre la comunidad y la escuela que les ofrece un abanico de posibilidades siempre y cuando "soporten" la injuria, el insulto, la burla, la soledad al transitar sus trayectorias por la mera *portación de cara* y DNI. Así, están en la escuela, permanecen, la ley las vuelve visible pero la decisión de continuar recae sobre ellas, "esconderse", "aislarse", "sentarse solas". ¿Estrategias de sumisión y obediencia o de resistencia? Ellas asumen la responsabilidad de decidir si quedarse o huir sin renunciar a sus adscripciones locales.

Sin embargo, en el caso de los varones ser migrante puede otorgar cierto prestigio, distinción o convertirse en una herramienta de seducción en la medida que se ajusta a los estereotipos de varón, heterosexual, que rivaliza con las normas escolares. Incluso el bajo rendimiento en este último caso, hasta podría manifestar cierto signo de virilidad y popularidad. Según Lopes Louro (1999), la escuela ejerce una pedagogía de la sexualidad que legitima determinadas prácticas y discursos sexuales, y reprime o margina otros. Las experiencias diarias de lxs alumnxs, así como los lazos intersubjetivos entre compañerxs y profesorxs, modulan un arco diverso de tecnologías de autogobierno, al tiempo que disparan respuestas y agenciamientos de diverso tenor (Elizalde, 2014). Por lo tanto, aún perteneciendo a sectores populares, las experiencias de migrantes varones y mujeres están configuradas por relaciones de poder que anudan desigualdades de diverso tipo y cuyas consecuencias refuerzan las mismas o las mitigan, según el caso. Un análisis de la micropolítica escolar (Narodowski, 1996) nos permite detectar ciertas formas de micromachismos tanto en las prácticas discursivas como no discursivas.

> *Yo soy sociable, hablo con todos de fútbol, algunos compañeros me molestan porque soy paraguayo pero yo no les doy ni cabida, me dicen paraguaca, paragüita, pero no son amigos ni me conocen...pero en la escuela ya todos me conocen... Mis compañeros de curso no me dicen paraguayo porque saben que no me gusta que me digan así. Tengo solo amigas, no tenés novias pero son amigas que jodes, salís con una, haces las cosas, te la comes a la mina, tenés relaciones si querés, y al día siguiente no pasa nada. En el boliche más, acá en la escuela no tanto porque se enteran.Yo sé hacer bien las cosas.* (Estudiante paraguayo de tercer año, 16 años).

¡Me bolacea! ¡Me insultó!
Vigilar en tiempos de control: posdisciplina y micromachismos en la escuela

A continuación se transcriben fragmentos de entrevistas a estudiantes. Estos dos episodios pueden leerse como microintervenciones en las cuales la tramitación de conflictos entre pares, por un lado, es supervisada bajo la vigilancia de diferentes referentes adultos, y por otro, la administración de castigos se distribuye —ante similares situaciones— de forma desigual para varones y mujeres —en este caso migrantes—.

> **Episodio 1**: *Tengo problema con uno de la tarde, un día me agarre con él y le dije que ni lo conozco que no me joda más, y el guardia lo vio y le contó a la asesora, nos discutimos. Yo le dije a la asesora yo no tengo nada que ver, yo paso y él siempre me bolacea y el guardia le dijo lo mismo y la asesora le puso un acta y ahora no me jode más.* (Estudiante Paraguayo de tercer año, 16 años).

> **Episodio 2**: *En segundo año, pero ese compañero ahora no está más, me insultó, estaba en el curso y me empezó a insultar porque yo era boliviana y yo me re calenté y bueno le fui a pegar y después mi preceptora me retó, mi dijo que tenía que llamar a mi mamá* y mi mamá nunca vino. Esa fue la única y la última situación, después de ahí ya no me jodió más. (Estudiante Boliviana de cuarto año, 17 años).

Dos situaciones, dos finales similares "no me jodió más", pero el mensaje a varón y mujer convalida microprácticas teñidas de distinciones. El castigo no adquiere centralidad en ninguno de los dos casos, en el primero el castigo se dirige a un externo, firmar un acta solo a modo de dejar huella y rastro como aviso para futuras resoluciones. En el segundo episodio, la estudiante decide no notificar a su familia y no recibe ninguna sanción.

En tiempos de postdisciplina, la inestabilidad constitutiva de las normas o la informalidad de estas[21], opera bajo un mecanismo que podemos denominar *policía de género,* distribuyendo y administrando premios o castigos desigualmente, jerarquizando e instaurando formas de injusticias a escalas micro de lo escolar que hasta pueden quedar invisibilizadas.

Hernández (2016:147) señala que en el último decenio en Argentina, el Estado se ha desempeñado como "sujeto central de la determinación curricular", al articular las demandas de distintos sectores de la sociedad por más derechos. Las disputas y pujas por el poder de los diferentes sectores sociales se entraman en modos de nombrar y ser nombrado, donde los agravios expresan las cristalizaciones de sentido, en torno a lo diferente, lo desviado, lo inferior.

Reflexiones finales

Registrar los efectos de poder de los discursos dominantes acerca de lxs migrantes en general, y de lxs estudiantes migrantes en particular, posibilita problematizar las relaciones que se promueven en las escuelas y la producción de subjetividades en ellas. Las experiencias de estudiantes migrantes dan cuenta de que la escuela, aún frente a la denuncia de pérdida de eficacia, sigue constituyendo un lugar de socialización con otrxs en el cual las diferencias se dirimen de múltiples formas y sobre la cual se depositan expectativas de mejora en las condiciones de vida.

Bibliografía:

Butler, J. (2015). *Cuerpos que importan. Sobre los limites materiales y discursivos del sexo.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Deleuze, G. (1995). Posdata sobre las sociedades de control. En: Deleuze, G. *Conversaciones* (pp.277-286). Valencia: Pretextos.

Dussel, I. (2009). "La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas", en Tiramonti, G y Montes, N (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.* Manantial: Buenos Aires.

Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor* N° 1. Consultado el 20 de diciembre de 2017 en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm>.

21 Roldan (2013) postula que frente al vació normativo las escuelas ensayan respuestas —muchas veces informales— no codificadas en reglamentos escritos y que a veces llegan a utilizarse cotidianamente como herramientas que alcanzan fuerza de ley.

Elizalde, S. (2014). “Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar”. En *Revista Intersecciones en comunicación 8*, pp 31- 50. Facultad de Ciencias Sociales UNCPBA. Argentina.

Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto.* Buenos Aires, Argentina: veintiuno editores.

Foucault, M.; (1984) *El Uso de los Placeres*. Madrid, Siglo XXI Editores.

Frigerio, G. (2008). “Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad”, ensayos y experiencias, Nº 52. Buenos aires: Noveduc.

Gentili, P. (2009). “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”. *En Revista Iberoamericana de Educación. Nº 49.* pp 19-57.

Grinberg, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Argentina: Miño y Dávila Editores.

Hernández, A. (en prensa) “Insultos, injurias y agravios. Sujetos sociales del currículum en disputa”. En Kaplan, Carina (Coordinadora), *Género, Sociedad y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: UNESCO.

Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, 61-75.

Margulis, M., y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En: Margulis, M. y L.Ariovich. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.

Narodowski, M. (1996). *La escuela Argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pineau, P y Di Pietro, S. (2008). Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar. Buenos Aires: Edición de Autor.

Serra, M. S. y Fattore, N. (2006). Hacer Escuela. En *Explora, Pedagogía*. Programa de Capacitación Multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consultado el 20 de diciembre de 2017 en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002212.pdf >.

Sibilia, Paula. ¿Es posible una escuela post-disciplinaria? ¿Y sería deseable? In: PEIRONE, Fernando. *La escuela alterada*: *Aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno*. Córdoba (Argentina): Ed. Salida al Mar, 2010; p.163-193. (198 páginas,ISBN 978-987-25031-0-9)

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la Escuela. Programa de capacitación multimedial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Southwell, M (2011). "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana. III foro latinoamericano de educación. *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.* 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Tomasini, M. (2011). Relaciones peligrosas. Prácticas y experiencias en torno a la sexualidad de las jóvenes en el inicio de la escuela media. *Astrolabio Nueva Época,* N° 6. Consultado el 20 de diciembre de 2017 en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/324/321>.

Ziegler, S. (2011). "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?", en G. Tiramonti (dir.) V*ariaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.
Ley Nacional de Migraciones Nº 25. 871, sancionada en diciembre de 2003.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en diciembre de 2006.

Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, sancionada en octubre de 2006.

Programa Nacional de Convivencia Escolar Res. 1619 de 2004.

Resolución Nº 0151/10 titulada "Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos de

Nivel Medio". Provincia de Neuquén, Consejo Provincial de Educación.

Res. 1172/12. Provincia de Neuquén, Consejo Provincial de Educación. CPE.

Ley Antiacoso Escolar N° 2652/2009, Legislatura de la provincia de Neuquén.

III Educación universitaria

Escriben:
Héctor Edgardo Kasem y Ángel M. Elgier
María Mercedes Hoffmann y María Laura Rosales

Las actividades de enseñanza en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje

Héctor Edgardo KASEM[1]
Ángel M. ELGIER[2]

Introducción

En este trabajo nos preguntamos cómo se producen las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje. El estudio, asimismo, indaga sobre los tipos y estructura de las actividades utilizadas en relación con la transferencia de aprendizajes y los criterios con que se secuencian.

El concepto de transferencia proviene de la teoría del aprendizaje. La idea en esencia es simple: las personas aprenden algo en un contexto y ello da forma a sus habilidades para el aprendizaje y desempeño en otro contexto. (Perkins y Salomon, 1992:2; Perkins, 2009:140). Se han conceptualizado diferentes tipos de transferencia (Salomon y Perkins, 1989; 1992; 2012; Perkins, 2009, Macaulay, 2000, Haskell, 2001; Foley y Kaiser, 2013, entre otros). La transferencia cercana es aquella que implica conectar a una situación muy similar el aprendizaje adquirido previamente, mientras que la lejana, el contexto de aplicación del conocimiento adquirido difiere sustancialmente, al menos en apariencia, de la situación de origen.

Los estudios consultados (Perkins y Salomon, 1990; Lave, 1991; Bransford y Schwartz, 1999; Haskell, 2000; Carpintero Molina, 2002; Salmerón, 2013) expresan que el conocimiento sobre la transferencia a través de trabajos empíricos es escasa y aún más escasas las investigaciones llevadas a cabo directamente en el ámbito educativo. Nos enfocaremos en los procesos de transferencia lejana o general que "implica(n) la capacidad de ver principios subyacentes de similitud en situaciones que no son obviamente iguales" (Macaulay, 2000: 4). Marini y Genereux argumentan que puede definirse la transferencia de aprendizaje

1 Licenciado en Ciencias de la Educación. Especialista en Didáctica y Currículum (trabajo final en corrección) UNLZ. Maestrando en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje FLACSO Argentina. hector.kasem@gmail.com
2 Dr. en Psicología. Docente de la Maestría en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje FLACSO Argentina. Universidad Abierta Interamericana. Universidad de Buenos Aires. CONICET

como "aprendizaje previo que afecte a un nuevo aprendizaje o rendimiento" (1995:2). De esta manera aportan que desde la enseñanza en la transferencia pueden verse involucrados tres elementos: el alumno, la tarea y el contexto:

El nuevo aprendizaje o desempeño puede diferir del aprendizaje original en términos de la tarea involucrada —como cuando los estudiantes aplican lo aprendido en problemas de práctica a resolver un nuevo problema— y/o el contexto involucrado —como cuando los estudiantes aplican su aprendizaje en clase para realizar tareas en el hogar o en el trabajo—. Los elementos básicos que intervienen en la transferencia son, por lo tanto, el alumno, las tareas de instrucción —incluidos los materiales de aprendizaje y los problemas de la práctica—, el contexto educativo —el entorno físico y social, incluida la instrucción y el apoyo proporcionados por el profesor, el comportamiento de otros estudiantes y las normas, y expectativas inherentes al entorno—, la tarea de transferencia y el contexto de transferencia (Marini y Genereux, 1995).

El alumno y los procesos implicados en la transferencia del aprendizaje

El desarrollo de un análisis sobre el comportamiento esperado de los alumnos que permita inferir el nivel cognitivo y el ritmo de ejecución de las actividades de instrucción impartidas, nos demanda enfocar la mirada sobre las estrategias de aprendizaje. Al respecto, en los trabajos consultados en referencia a la intervención educativa y que se vinculan a la tranferencia educativa, Monereo (1990), Pozo (1990) y Beltrán Llera (2003) las definen como las operaciones de pensamiento que se realizan cuando un sujeto se enfrenta a la tarea propuesta para su aprendizaje. Asimismo refieren que especificamente esos procesos colaboran con la asimilación de información que se recibe del exterior y que motoriza habilidades de selección, organización y elaboración que la transformarán en conocimiento.

Pozo diferencia estos niveles de asimilación y define: "una primera clasificación de los procesos de codificación que distinguía el procesamiento superficial (centrado en los rasgos físicos o estructurales de los estímulos) del procesamiento profundo esencialmente dirigido al significado. Ese nivel de profundidad estaría relacionado con la cantidad de procesamiento y con el grado de elaboración de la codificación" (1990: 205).

Monereo (1990) identifica tres áreas sobre las que debe mediar la educación que luego Beltrán Llera (2003) retomará: un área centrada en *enseñar a pensar*, es decir, desarrollar en los estudiantes un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento; otra que denomina *enseñar sobre el pensar,* en la que se trabaja con los alumnos la toma de conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición). A la última perspectiva la denomina *enseñar sobre la base del pensar,* la cual insta a incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas dentro del currículum escolar.

Tanto Monereo (1990) como Pozo (1990) harán una diferenciación sobre los tipos o niveles de procesamiento de la información. El primero distinguirá como microestrategias de aprendizaje a las de repetición, elaboración y como macroestrategias las de organización, regulación y las afectivo-motivacionales. El segundo caracterizará el enfoque superficial con estrategias de repaso y enfoque profundo de procesamiento con estrategias de elaboración y organización; este define, además, las técnicas a través de las cuales cada una de las estrategias que se concretan.

El aprendizaje orientado hacia los procesos de transferencia lejana o general debe ser de tipo activo, es decir orientado a la construcción de sentido por parte del alumno permitiendo la reflexión que habilita conexiones entre las experiencias anteriores y las actuales. Es decir, se habilita un proceso significativo de procesamiento de la información donde las formas de codificación de esta intervienen en las fases de representación y recuperación.

En esta perspectiva es que Perkins y Simmons (1988) definen cuatro categorías en el flujo de procesamiento de la información a las que denominaron "marcos de acceso". Estos autores los definen de la siguiente manera:

> "*conocimiento*, que se refiere al tipo de saber disponible, incluyendo el declarativo y el procedimental, los hechos, las estrategias y las rutinas prácticas, en otras palabras, el conocimiento en el sentido más amplio; *representación*, que atañe al modo en que se simboliza el conocimiento, en especial, si es de una manera que pueda ser fácilmente recogido, trasladado al sistema y recodificado; *recuperación*, se refiere a la medida en que el sistema puede hallar las representaciones de ese conocimiento y con qué eficacia puede hacerlo; *construcción*, que se refiere a la capacidad que el sistema tiene de reunir los conocimientos en nuevas estructuras". (Perkins, 2001: 129).

Es oportuno pensar que estos marcos se habilitan a partir de diferentes técnicas de procesamiento cognitivo como atender, fijar, buscar y encontrar datos y elementos u objetos identificados previamente, reunir, seriar, agrupar, listar, jerarquizar, categorizar, esquematizar, sintetizar, comprender, comparar, distinguir, modelar, reproducir, simular, razonar, deducir, argumentar, explicar, anticipar, examinar, criticar, estimar, juzgar, conectar, relacionar, estructurar, reestructurar, recopilar, adaptar, aplicar, refinar, memorizar, analizar, resolver problemas, encontrar patrones, generalizar, etc. (Raths et ál., 1994; Atkins et ál., 1993). Estos derivarán en procesos cognitivos mayores que permiten en los individuos la transferencia lejana o general del aprendizaje.

Perkins y Salomon (1992) realizaron hallazgos respecto de las condiciones en las que ocurre la transferencia lejana o general (Macaulay, 2000). Según los autores la transferencia aparece cuando se realiza una práctica completa y diversa, ya que una práctica extensa y en diferentes contextos produce habilidades que luego son fácilmente evocadas a nuevas situaciones. También sostienen que la abstracción explicita, o sea la enunciación de los atributos críticos de una situación, permiten la aplicación de esos enunciados como principios subyacentes a nuevas situaciones. Definen el automonitoreo activo como un proceso de reflexión metacognitiva sobre los procesos de pensamiento. La incentivación despierta la atención plena y logra un estado generalizado de alerta sobre las actividades que se involucran y los contextos donde se producen falta. Definen por último el uso de las metáforas o analogías en referencia al estudio de material nuevo a la luz de los previamente conocidos.

La tarea como situación orientada a la transferencia del aprendizaje

Trabajar sobre las actividades de enseñanza remite al ambiente áulico en el que estas se desarrollan. Numerosos han sido los trabajos al respecto a partir de las investigaciones desarrolladas desde el paradigma ecológico (Jackson, 1975; Doyle, 1977; 1983; 1984; 1986a; 1986b; 1990). Particularmente Doyle (1984), considera la tarea como la unidad básica de tratamiento de la clase, siendo estas "las estructuras situacionales que dirigen el pensamiento y la acción de los alumnos" (1984: 130). El autor

revela la importancia que adquiere la tarea en el establecimiento de las orientaciones para la selección de información y la selección de estrategias que le permitan al alumno procesarla (Doyle, 1985).

Los alumnos son enfrentados por la tarea a un tipo de demanda de aprendizaje —relacionada con la demanda cognitiva— que les permitirá adquirir determinado tipo de contenido y los vinculará a determinadas decisiones de comportamiento, en tanto poder satisfacer las demandas académicas que les sugieren la clase y las actividades propuestas.

Mazza (2014) circunscribe su estudio a la "tarea" en las clases impartidas en la formación universitaria. Desde una posición epistemológica centrada en la complejidad, la autora, define la tarea como una construcción compleja de relaciones que se modifican en un proceso permanente con las situaciones que se dan en el aula. De esta trama de relaciones, determinados componentes toman un rol destacado en función de los sentidos que toma la dinámica; estos componentes se agrupan en cuatro grandes dimensiones: las formas de organización instrumental, las formas que adopta la grupalidad, las formas que adquiere el conocimiento y las formas en que la temporalidad toma significado.

Los aportes que toman las formas de lo instrumental en la clase están dados por la tarea, la que toma "una intencionalidad pedagógica —desde la perspectiva del docente o los docentes encargados de su diseño— y a una interpretación y reinterpretación permanentes —desde docentes y alumnos—" (Mazza, 2014) como totalidad de la organización de la situación de interacción. Es desde esta posición teórica que se pueden percibir la realidad áulica como dispositivo (Souto et ál, 1999) y sus distintos niveles de realidad: según como fue pensado, según como los actores interpretan la puesta en acto y según la interpretación del que analiza.

Dentro del dispositivo construido en la clase la lógica de "secuenciación de consignas y/o temáticas que la tarea propone" (Mazza, 2014) refiere a la razón por la cual las distintas consignas de trabajo son organizadas y propuestas a los alumnos. En ella, puede analizarse si el criterio de secuenciación se orienta al proceso didáctico más adecuado que permita lograr la experticia del saber-hacer y también la amplitud conceptual en la enseñanza, como criterio organizador, de un contenido teórico. Otra de las lógicas que pueden ser estudiadas en el marco situacional de la tarea es la "representación del proceso de aprendizaje del alumno" en tanto reconocimiento de los esquemas que operan en la interacción con el objeto de la práctica específica y en tanto, adquisición de categorías de análisis que permitan interpretar la realidad en la identificación de "procesos y relaciones".

El contexto como marco social de la transferencia del aprendizaje

La transferencia no puede ser vista solo como la capacidad de los sujetos de desarrollar procesos de pensamiento de orden superior. El contexto se ve representado en relación con lo situado del aprendizaje, al respecto Vygotsky ha desarrollado una amplia literatura en referencia a los procesos de mediación y sus implicancias en el aprendizaje. Esta línea teórica asume que los procesos de transferencia se asientan en el mundo social, ya que estos se ven influenciados por la participación de los sujetos en actividades sociales en las que se encuentran las estructuras que permiten recuperar conocimientos para la transferencia.

Es necesario reconocer que los trabajos académicos, en su mayoría, están ordenados sobre la base de los conceptos y principios desde el punto de vista lógico de la disciplina que se imparte, y no así sobre la base de la resolución de problemas prácticos, casos o problematizaciones que devengan del contexto de aplicación de los contenidos.

Metodología

En este marco, es necesario comprender en qué forma el docente organiza la tarea áulica para la transmisión del conocimiento y cómo se manifiestan dicha organización, los tipos de actividades que utiliza, en frecuencia y en estructuración.

El objetivo general que nos proponemos es describir los tipos de actividades de enseñanza proyectadas e impartidas por los docentes universitarios que habilitan la transferencia de los aprendizajes. Para ello nos proponemos identificar los elementos estructurales y los tipos de actividades de enseñanza que se utilizan y que habilitan procesos de transferencia de aprendizajes, que permitan reconstruir los criterios de secuenciación utilizados en la organización de actividades de enseñanza, para la transferencia de aprendizaje.

El tipo de método de indagación será el cualitativo exploratorio, ya que el estudio se enfoca en comprender desde la perspectiva de los participantes en su contexto de acción y ambiente de tarea, los tipos de actividades de enseñanza que utilizan los docentes que habilitan la transferencia de aprendizaje. *Las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje* se constituyen como un estudio de caso del tipo de estudio con unidades incrustadas (Hernandez Sampieri, Mendez y Cuevas, 2008) donde la gran unidad, la clase de enseñanza universitaria, es segmentada en varias unidades o subunidades, llamados segmentos de actividad.

El caso comprende el universo de una cátedra de pensamiento pedagógico de formación universitaria. El caso responde a los enfoques disciplinarios que imparten un tipo de conocimiento declarativo y que permitirán indagar cómo se constituyen las actividades de enseñanza que instruyen, a fin de generar procesos de apropiación de ese corpus teórico para que se constituya en un tipo de conocimiento de dominio.

Se utiliza como unidad de análisis el “segmento de actividad” (Gump, 1967), que permite una lectura integral de la situación áulica acontecida y registrada. Las dimensiones que definen la división de un segmento a partir de lo relevado en la clase son: el *interés* que se especifica por diferentes temas detallados en la programación de la asignatura observada y el *cambio del patrón de la actividad* que se determina por el cambio general en el formato de participación en clase, las rutinas, la grupalidad —quién hace qué en relación con quién—. Las marcas de segmentación se manifiestan en la división del registro realizado siguiendo una cronología similar a la división por episodios.

El contenido del segmento principal se define por las dimensiones mencionadas precedentemente. Se consignan segmentos paralelos o subsegmentos, que se definen por la organización del trabajo que propone el docente en grupos diversificados —diferentes grupos realizan diferentes tipos de trabajo—. Los segmentos de cualquier tipo pueden ser interrumpidos ante situaciones de trabajo que se suspendan por un receso y se retome la misma situación finalizado este.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la observación participante de clases teórico-prácticas donde se realizó observación sistemática y controlada de lo que acontece. El registro de datos empíricos se centra sobre: la tarea observada, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje en juego, dificultades, logros, etc.; tipo de conocimiento a aprender, fuentes destinadas a alumnos y utilizadas por el docente, etc.; y sobre los alumnos: disposición hacia el aprendizaje, relación entre los alumnos —grupo—, relación con el docente, descripción acerca de qué se enseñó en el período de tiempo observado, etc.

Se tomaron entrevistas, de tipo semiestructurada, que permitieron indagar a los dos tipos de actores involucrados en el caso: los sujetos responsables del dictado de clases en el espacio universitario y los sujetos destinatarios de dichas clases.

Como técnicas de procesamiento de la información se utiliza el análisis temático que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar temas para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión e interpretación del caso de estudio y de la posterior definición de la estructura de actividades de enseñanza más adecuadas en habilitar procesos de transferencia. El trabajo se encuentra en las fases iniciales del análisis temático (Barrera et ál., 2012), la familiarización con los datos, la generación de códigos iniciales y la búsqueda de los primeros temas.

Resultados

Teniendo en cuenta el método de investigación y las técnicas de recolección de datos descripta precedentemente, se presentan los resultados provisorios que se derivan de diez clases teórico-prácticas observadas de cuatro entrevistas a docentes y quince entrevistas a alumnos.

Análisis de las actividades de enseñanza impartidas:

Del total de diez clases teórico prácticas observadas se establecieron veinticuatro segmentos de actividad según el interés planteado. El proceso de análisis temático nos permitió identificar treinta ideas preliminares o datos que se desprenden de la información recolectada en las observaciones de clase. Se sistematizan inicialmente once códigos en forma inductiva, que organizan la información en grupos de un mismo significado. A partir de este proceso surgen cuatro temas que responden primariamente a los tipos de actividades proyectadas e impartidas para la enseñanza universitaria (ver tabla 1).

Tabla 1. Análisis temático inicial de las actividades desarrolladas en las clases:

DATOS	CÓDIGOS INICIALES	PRIMEROS TEMAS
Exposición docente.	Exposición del docente con indicaciones de lectura específicas de las fichas de lectura y escritura, elaboradas por la cátedra con intercambios docente-alumno.	Actividades de orientación al tratamiento de los diferentes contenidos programados para la incorporación de los conocimientos por parte del alumno y su preparación para la evaluación.
Lectura de fichas técnicas de lectura y escritura.		
Elaboración de preguntas orientadoras para situar al autor.		
Pautas sobre fichado de textos.		
Ejemplificaciones de fichado.		
Pautas para la construcción de una problemática pedagógica.	Intercambio docente-alumnos respecto de la construcción de una problemática real para la producción de un texto grupal que la analice y su vinculación con los textos para el análisis.	
Ejemplificación de situación.		
Exposición de tema teórico.	Exposición dialogada por parte del docente con referencia al texto e indicaciones para su lectura.	Actividades de tratamiento del contenido a partir de la exposición del docente con diferentes soportes.
Exposición dialogada con ejemplificaciones en referencia al material de lectura.		
Exposición dialogada con ejemplificaciones por parte del docente.	Exposición dialogada con referencias a la literatura para ejemplificar el contenido.	
Ejemplificaciones con contenido histórico.		
Ejemplificaciones con vinculación a la literatura.		
Lectura docente.	Exposición dialogada y lectura guiada del contenido de texto con referencia a citas.	
Cita de autor leída por el docente.		
Cita de autor invitada a leer al alumno por parte del docente.		
Intercambio de preguntas y respuestas respecto de contenidos tratados.	Repaso de contenidos de la unidad a través de la exposición dialogada.	
Referencia a temas anteriores vinculados a la cotidianeidad escolar para ejemplificar.		
Proyección de video.	Proyección de video documental que encuadra la época con exposición dialogada respecto de la función de la escuela en esa coyuntura.	
Comentario de situación observada		

<table>
<tr><th>DATOS</th><th>CÓDIGOS INICIALES</th><th>PRIMEROS TEMAS</th></tr>
<tr><td>Lectura de material teórico a partir de consigna.</td><td rowspan="4">Trabajo en grupos de lectura y reelaboración conceptual respecto de la consigna.</td><td rowspan="9">Actividades de construcción por conocimiento por parte del alumno desde las propuestas de reinterpretación del material de estudio.</td></tr>
<tr><td>Lectura de citas y elaboración de definición en relación.</td></tr>
<tr><td>Reconocimiento de conceptos en material de lectura.</td></tr>
<tr><td>Interrogación a los autores respecto de recurso audiovisual.</td></tr>
<tr><td>Recuperación de ideas centrales del autor.</td><td rowspan="4">Trabajo en grupos que se diferencian por la temática de abordaje con interrogación en relación con cita de autor y material de la unidad con presentación de conclusiones con exposición compartida entre docentes y alumnos.</td></tr>
<tr><td>Reelaboración conceptual a partir del material con intervención docente.</td></tr>
<tr><td>Construcción de esquema de contenido trabajado desde autor.</td></tr>
<tr><td>Exposición e intercambio por parte de los alumnos de los conceptos centrales con apoyo de los docentes.</td></tr>
<tr><td>Producción de texto narrativo a partir de tema transmitido.</td><td>Asignación de trabajo en grupos para la producción de texto narrativo. Lectura de cada producción y comentarios de realización.</td></tr>
<tr><td>Lectura de producciones de evaluación.</td><td rowspan="2">Intercambio docente-alumnos respecto de mejoras en la producción.</td><td rowspan="2">Actividad de intercambio respecto de la evaluación efectuada por los alumnos.</td></tr>
<tr><td>Consulta respecto de vinculación entre conceptos.</td></tr>
</table>

Como se puede observar los temas a los que se ha arribado en esta instancia del proceso de investigación definen el tipo u orientación del conjunto de actividades utilizadas por los docentes.

En su vinculación con los aspectos relativos al proceso de transferencia, el grupo clase ejecutó una variedad de actividades que van desde el reconocimiento de patrones con guía del docente a la construcción de problemáticas desde la observación de la cotidianeidad, como lo expresa la tabla 2.

Tabla 2. Vinculación de los procesos cognitivos con las actividades ejecutadas en la clase:

PROCESO COGNITIVO	CÓDIGOS INICIALES
Abstracción	Exposición dialogada por parte del docente con referencia al texto e indicaciones para su lectura. Exposición dialogada y lectura guiada del contenido de texto con referencia a citas. Repaso de contenidos de la unidad a través de la exposición dialogada.
Abstracción consciente	Exposición del docente con indicaciones de lectura específicas a las fichas de lectura y escritura elaboradas por la cátedra con intercambios docente-alumno. Intercambio docente-alumnos respecto de la construcción de una problemática real para la producción de un texto grupal que la analice y su vinculación con los textos para el análisis. Proyección de video documental que encuadra la época con exposición dialogada respecto de la función de la escuela en esa coyuntura. Trabajo en grupos de lectura y reelaboración conceptual respecto a la consigna.
Atención plena	Trabajo en grupos que se diferencian por la temática de abordaje con interrogación en relación a cita de autor y material de la unidad, con presentación de conclusiones con exposición compartida entre docentes y alumnos. Asignación de trabajo en grupos para la producción de texto narrativo. Lectura de cada producción y comentarios de realización. Intercambio docente-alumnos respecto de mejoras en la producción.
Metáforas o analogías	Exposición dialogada con referencias a la literatura para ejemplificar el contenido. Variadas ejemplificaciones y analogías con los contextos cotidianos.

Análisis de los procesos de apropiación de las actividades planteadas

De las entrevistas realizadas al equipo docente, un primer análisis, nos permite identificar que la organización y el planeamiento secuencial de actividades se orientan a la aplicación de los contenidos en el ámbito de trabajo de las docentes cursantes. Las alumnas docentes por su parte aprecian la organización de las actividades como facilitadoras de los procesos de apropiación y enfatizan que dichos procesos los autorregulan con estrategias de síntesis conceptuales, marcas marginales, reescritura de conceptualizaciones y ejemplificaciones, y en algunos casos, con esquematizaciones.

El análisis de los documentos aportados por la cátedra —planificación, consignas escritas, evaluaciones— dirigen las acciones de las alumnas docentes a la vinculación con las diversas realidades educativas que portan como bagaje de sus trayectorias docentes.

Discusión

Las diferentes investigaciones sobre la enseñanza para la transferencia (Perkins y Salomon, 1988, 1990; Stodolsky, 1991; Haskell, 2000; Macaulay et ál., 2002; McKeough et ál., 2013; Salmeron, 2013) definen diferentes tipos de actividades para los procesos mencionados. El estudio de material académico nuevo, inicialmente se realiza por evocación de coincidencias literales o metafóricas entre el contexto de aprendizaje y de aplicación; para ello se indica el desarrollo de ejemplificaciones de la práctica que lleven a la expresión de analogías y así señalen su aplicabilidad. Luego, y en consonancia, el proceso de abstracción implica la forma de una regla, principio, etiqueta, patrón esquemático, prototipo o categoría que habilita una re-representación que abarca una mayor gama de casos. El trabajo sobre aprendizaje verbal, es decir, sobre exposiciones que expliciten el contenido de trabajo, colabora con este proceso, pues resume el contexto de producción y proyecta escenarios de aplicación, y al mismo tiempo, dichos resúmenes se presentan como síntesis esquemáticas de contenidos.

El proceso de abstracción consciente se relaciona esencialmente con los procesos anteriores aunque pretende un involucramiento del alumno en la experiencia, en el reconocimiento de lo que es saliente, en la construcción de patrones y en hacer de ellos patrones de patrones que se conviertan en generalizaciones. Luego, la identificación en situaciones nuevas de las generalizaciones logradas permite reconocerlas como apropiadas o no para hacer uso en ellas. En relación con este desarrollo se propone el trabajo con modelos colaborativos de enseñanza para el ejercicio de análisis y construcción de casos o problemas, el armado de resúmenes y producción de textos que esquematicen posibles generalizaciones.

La atención plena acompaña el proceso precedente en el mantenimiento del alerta sobre las actividades que se realizan y los contextos en los que se producen, es decir, se vincula a los procesos de reflexión sobre los procesos de generalización. Debe incentivarse para su tratamiento, una posición no asertiva y que aliente a los estudiantes a la búsqueda de respuestas alternativas, y no únicas. Es interesante para ello el trabajo con observación intencional, registros, videos y grabaciones de procesos, diarios reflexivos, siempre desde modelos colaborativos.

Los datos analizados sobre las las actividades proyectadas e impartidas están orientados hacia la habilitación de los estudiantes a las condiciones que dan lugar a los procesos de transferencia de los aprendizajes logrados, como se aprecia en la tabla 2 del apartado anterior. Asimismo, estás actividades variadas dieron lugar a la aplicación de estrategias de aprendizaje que permitieron recomponer en los estudiantes el conocimiento con base en aprendizajes y vivencias anteriores.

Conclusión

Este trabajo está en vías de profundizar las diferentes estructuras de las actividades a partir de discriminar conceptualmente las formas en que debe planificarse la generalización (Stokes y Baer, 1977) de la información para la apropiación de conceptos, los procesos de *instrucción metacognitiva* (Simons, 1994), los procesos de atención plena (Pérez y Siedel, 1986) y el uso de ejemplificaciones (Atkinson et ál, 2000); para luego entablar una relación de secuenciación de dichas actividades con los procesos cognitivos que se desean generar.

Bibliografía

Atkins, M.J., Beattie, J. and Dockrell, W.B. (1993) *Assessment Issues in Higher Education, Newcastle upon Tyne: School of Education, University of Newcastle upon Tyne.*

Atkinson, R.K., Derry, S.J., Renkl, A. and Wortham, D. (2000). Learning from examples: instructional principles from worked examples research. *Review of Educational Research* 70(2), 181–214.

Barrera, M. D. M., Tonon, G., y Salgado, S. V. A. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social1. *universitas humanística*, (74), 195-225.

Beltrán Llera, J. A. (2003). "Estrategias de aprendizaje". *Revista de Educación. Madrid*, (332), 55-73.

Bransford, J. D., y Schwartz, D. L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of research in education*, *24*, 61-100.

Carpintero Molina, E. (2002). El proceso del transfer: revisión y nuevas perspectivas. *EduPsykhé*, *1*(1), 69-95.

Davídov, V. y Márkova, A. (1981/1987). La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En M. Shuare y V. Davídov (compiladores), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (pp. 316-337). Moscú: Progreso.

Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de educación*, *277*, 29-42.

Doyle, W., y Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, *14*(2), 129-149.

Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research (Helsinki, Orienta-Konsultit).

Engeström, Y. (1999) Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in: Y. ENGESTRÖM et al (Eds.) Perspectives on Activity Theory, (Cambridge, Cambridge University Press), 377-406.

Foley, J. M., y Kaiser, L. M. (2013). Learning transfer and its intentionality in adult and continuing education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2013*(137), 5-15.

Gump, P. V. (1967). The classroom behavior setting: its nature and relation to student behavior. Final report.
Haskell, R. E. (2000). *Transfer of learning: Cognition and instruction*. Academic Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R., y Baptista, P. (2008). Metodología de la Investigación, 5ta Edicion McGraw-Hill.

Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Macaulay, C., Cree, V. E., y Macaulay, C. (2002). Transfer of learning. *Transfer of Learning in Professional and Vocational Education: Handbook for Social Work Trainers*, *1*.

Marini, A. and Genereux, R. (1995). The challenge of teaching for transfer, in McKeough, A., Lupart, J. and Marini, A. (eds.), Teaching for Transfer: Fostering Generalization in Learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1–19.

Mazza, D. (2014). *La tarea en la Universidad: cuatro estudios clínicos* (1º edición ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

McKeough, A., Lupart, J. L., y Marini, A. (Eds.). (2013). *Teaching for Transfer: Fostering Generalization in Learning*. Routledge.

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. Infancia y aprendizaje, 13(50), 3-25.

Perez, R.S. and Seidel, R.J. (1986). Cognitive theory of technical training, in Sticht, T.G., Chang, F.R. and Woods, S. (eds.), Advances in Reading/Language Research: Cognitive Science and Human Resources Management., vol. 4 Greenwich, CT: JAI Press.

Perkins, D. (2001). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En *Salomon, G. (Comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu*.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación/ Makin learning whole: how seven principles of teaching can transform education* (No. 371.382). Paidós,.
Perkins, D. N. (1991). Educating for insight. *Educational leadership*, *49*(2), 4-8.

Perkins, D. N. y Salomon, G. (1990). Transfer and teaching thinking. En J.F. Voss, D.N. Perkins y J.W. Segal (Eds.), Informal Reasoning and Education. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Perkins, D. N., y Salomon, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational leadership*, *46*(1), 22-32.

Perkins, D. N., y Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International encyclopedia of education*, *2*, 6452-6457.

Perkins, D. N., y Salomon, G. (2012). Knowledge to go: A motivational and dispositional view of transfer. *Educational Psychologist*, *47*(3), 248-258.

Pozo, J. I. (1995). Estrategias de aprendizaje. En Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza Psicológica.

Raths, L. E., y Wassermann, S. otros (1994). Cómo enseñar a pensar. *Teoría y aplicación.* Editorial Paidos.

Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de educación*, (1), 34-53.

Salomon, G. y Perkins, D.N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. Educational Psychologist 24, 113-142.

Simons, P.R.J. (1994). Metacognitive strategies, teaching and testing for, in Husen, T. and Postlethwaite, T. (eds.), The International Encyclopaedia of Education. 2nd edition, vol .7, Oxford: Elsevier/Pergamon, pp. 3788–3792.

Stodolsky, S. S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza: Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

Stokes, T.F. and Baer, D.M. (1977). An implicit technology of generalization, Journal of Applied Behavior Analysis 10(2), 349–367.

Urquijo, A. P. L., del Valle, E. R., y Salvo, C. A. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la educación superior*, *43*(172), 123-144.

La alfabetización universitaria: motivación y estrategias de aprendizaje

María Mercedes Hoffmann[1]
María Laura Rosales[2]

Introducción

El presente trabajo recupera experiencias, relaciona desarrollos, reflexiones e interrogantes surgidos a partir de la enseñanza universitaria en la asignatura Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología (en adelante MTI), de las carreras del Departamento de Ciencia de la Información: Bibliotecario escolar, modalidad presencial y a distancia, y Bibliotecario Documentalista, modalidad presencial —Facultad de Humanidades— UNMdP[3]. De esta manera, se inscribe en la temática: Investigaciones actuales en psicología de la lectura y comprensión de textos[4].

Dicho trabajo aporta al estudio de problemáticas identificadas en el proyecto de investigación: La motivación en la construcción de identidades educativas: condiciones e itinerarios de oportunidades de la percepción de la educación como un derecho. Esto corresponde a la Parte II del Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT), de la Facultad de Psicología y además, se relaciona con indagaciones del proyecto de investigación: Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria.

Asimismo, se tomó la Parte II del Grupo de Investigaciones en Conocimiento, Educación y Comunicación (GICEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Investigación (CIMED) de la Facultad de Humanidades, ambos dirigidos por la especialista Emilia Garmendia.

---

1 Licenciada en ciencias de la educación (UFASTA). Especialista en docencia Universitaria (UNMdP) Cursando estudios de Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías (UNC). prof.mercedes.hoffmann@gmail.com
2 Profesora para la Enseñanza Primaria (UFASTA), Bibliotecaria Escolar (UNMdP). Cursando carrera de Bibliotecaria Documentalista (UNMdP) y Postítulo en Educación Primaria y TIC (Nuestra Escuela). bibliorosales@gmail.com
3 Universidad Nacional de Mar del Plata.
4 En el marco de las III Jornadas Jóvenes Investigadores en Educación y Psicología, llevadas a cabo los días 7 y 8 de agosto de 2017 en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.

La profundización y ampliación de hallazgos e interrogantes surgidos de otras investigaciones, que estudian relaciones entre la motivación y persistencia en el estudio, las estrategias cognitivas y metacognitivas, los procesos de alfabetización académica y universitaria, son antecedentes a esta comunicación[5]. Estas, y otras investigaciones del seno de los grupos de investigación de filiación, motivan el interés por el estudio situado de los procesos de lectura y de escritura en la enseñanza, y el aprendizaje universitario.

Presentación del tema

La temática se construye desde la convergencia de miradas investigativas, a partir de los proyectos de investigación ya mencionados y de los planes de adscripción a la investigación a MTI. La asignatura corresponde al primer año, primer cuatrimestre, de las carreras de Bibliotecario Escolar y Bibliotecario Documentalista. La cátedra está integrada por profesores, auxiliares y estudiantes adscriptos, y graduados, con formación en bibliotecología y ciencias de la educación, dos de las cuales son autoras de este trabajo. Se dicta en dos modalidades: presencial y a distancia.

Una aproximación descriptiva a los estudiantes que cursan MTI indica, que son pocos los jóvenes que se acercan buscando una inserción laboral rápida a través de la obtención de un título. En cambio, en ambas modalidades, la mayoría son estudiantes que han decidido reiniciar estudios superiores postergados, o emprender estudios universitarios luego de una trayectoria de vida no académica. Se destaca también que en la modalidad a distancia son predominantemente alumnos *mayores* que los que lo deciden hacerlo de modo presencial.

La selección de esta asignatura para el trabajo y análisis responde a su propia intencionalidad, que es la de contribuir al desarrollo de competencias intelectuales, actitudinales e instrumentales que les serán requeridas a los estudiantes durante su desempeño universitario. Por tanto, desde esta perspectiva, la lectura y la escritura en el nivel superior son contenidos centrales. La experiencia de los estudiantes que ingresan a la universidad, tanto los que lo hacen directamente, luego de finalizar sus estudios en la escuela media, como aquellos que deciden comenzar o retomar luego de un tiempo prudencial, podría asimilarse, en la generalidad, a la imagen de un inmigrante que llega a un país y en el que se habla una lengua desconocida:

> “El ingreso a la educación superior demanda a los estudiantes un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos ya que los materiales académicos que se proponen derivan generalmente de textos científicos cuyos destinatarios originales no son los alumnos (...). Esos textos a veces dan por sabido lo que los estudiantes desconocen” (Garmendia, 2017).

Quien ingresa en una nueva cultura debe aprender los nuevos códigos para poder comunicarse y ser parte de ella. Desde esta perspectiva, resulta fundamental atender a los procesos de lectura y escritura en los inicios de los estudios universitarios, del mismo modo se debe acompañar a los estudiantes en la nueva cultura académica. La universidad introduce a los alumnos en un nuevo tipo de discurso, para los que hay que proveer de herramientas y estrategias.

5 Entre ellos se encuentran: “Experiencias sobre prácticas discursivas sostenedoras del trabajo Intelectual en el inicio de los estudios universitarios” (Garmendia, E.; Hoffmann, M.; Senger, M; Malvassi, S.; 2014) y “Una trama para la comprensión de una experiencia de incorporación de nuevas prácticas en el currículo universitario” (Garmendia, E.; Hoffmann, M.; Senger,M; 2014).

La lectura y la escritura son procesos diferentes pero complementarios, son prácticas y saberes que cada alumno trae consigo desde sus experiencias previas, pero que debe continuar aprendiendo, ejercitando, profundizando.

> "Escribir no es un procedimiento que incida de forma automática sobre el aprendizaje. Para hacerlo, el que redacta precisa estar enmarcado en un contexto que lo lleve a coordinar sus nociones previas con ciertas exigencias retóricas" (Carlino, 2003).

Desde la cátedra, nos proponemos colaborar con este *proceso de migración* a la lectura y escritura académica con la promoción de procesos de autorreflexión, y así, colaborar en el desarrollo de estrategias metacognitivas y metareflexivas con las que se regula el trabajo intelectual hacia el logro de nuevos aprendizajes. Con la propuesta docente, en MTI, se generan espacios que buscan favorecer la adquisición de las herramientas para reconocer las propiedades intrínsecas y extrínsecas del discurso científico, y así, comprender desde una variedad de tramas textuales. La propuesta abarca el análisis de las condiciones de producción, circulación, difusión y recepción en el contexto académico universitario en el que se encuentra inserto el estudiante.

La vida universitaria y sus problemáticas también son abordadas como parte de los procesos de afiliación del estudiante y se entienden en esta metáfora de migración cultural. Habitar una y otra/s cultura/s implica la estructuración de un proceso basado en la toma de conciencia del nuevo rol como estudiante, en la confianza de sus capacidades y el desarrollo de sus potencialidades. Ese recorrido es complejo de ser transitado en la soledad, sin un andamiaje que sostenga los primeros pasos y es desde allí, que se redimensiona la importancia de ser nexo. Esto nos invita a reconsiderar las realidades y exigencias de la educación superior así como las de los ingresantes, en una propuesta curricular que es —o debe ser— flexible, en la educación universitaria.

Aproximaciones desde abordajes cuantitativos y cualitativos

Entre los procedimientos que se han utilizado para construir un análisis preliminar, las estrategias cuantitativas y cualitativas han configurado un diseño flexible e interactivo que consideran múltiples factores que se influyen mutuamente. Se ha pretendido la construcción progresiva de categorías emergentes en forma inductiva e incidental en las que se sigue trabajando a lo largo del proceso de investigación.

Asimismo, se ha realizado, en forma preliminar, análisis de contenido de producciones escritas en foros de debate en la asignatura MTI en la modalidad virtual de los cohortes 2009 a 2017 y se proyecta continuar con el análisis de contenidos de los ensayos finales. Se ha realizado un análisis y una primera sistematización de los datos obtenidos del cuestionario *Motivated Strategies Learning Questionaire* (MSLQ)[6], que se administra en el marco de los contenidos específicos propuestos en el núcleo uno del programa de la asignatura.

6 La versión original fue realizada por un grupo de investigadores de la Universidad de Michigan (Estados Unidos): Paul Pintrich, David Smith, Teresa García y Wilbert McKeachie, en 1991. El grupo de investigación local, de la Universidad de Río IV, Córdoba, formado por Danilo Danolo, Analía Chiecher, Paola Paolini y María C. Rinaudo entre otros. realizó su baremización en nuestro contexto, analizando 1136 casos. Está basado en una visión cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje.

La participación de esta propuesta es voluntaria, para quienes desean profundizar en el autoconocimiento de aspectos motivacionales, como en las estrategias de estudio que repercuten directamente en los procesos de lectura y escritura.

Dicho cuestionario está integrado por dos secciones, la de motivación y la de estrategias de aprendizaje. La sección de motivación está integrada por 31 ítems que evalúan las metas de los estudiantes y sus creencias respecto de un curso, sus percepciones acerca de las propias habilidades para tener éxito en la materia y su nivel de ansiedad respecto de las evaluaciones en el curso. La sección de estrategias de aprendizaje incluye 50 ítems; 31 de ellos evalúan el uso de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas, en tanto que los 19 restantes indagan sobre el manejo de recursos para aprender. Las respuestas a los 81 ítems que lo componen se dan en base a una escala de tipo Likert en el que cada estudiante marca, en una escala de 7 puntos, el nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas en cada uno de ellos. Teniendo en cuenta 1 como el nivel mayor y 7 el de mayor acuerdo. Su carácter es descriptivo, y los resultados aportan una metacognición de los estudiantes.

El análisis se realiza con vistas de contribuir con los estudiantes para que puedan identificar problemas en torno a sus logros y obstáculos en el trabajo intelectual —entre los que se encuentran los asociados a los procesos de lectura y escritura— con contenidos afines a su objeto de estudio y para que, a partir de estos, puedan adoptar y construir andamiajes y apoyos apropiados para resolverlos. Podemos anticipar que en los dispositivos mencionados, desarrollados desde el año 2008, se instala la reflexión y autorreflexión sobre el propio pensamiento, dando lugar a núcleos de sentidos identificables que caracterizan las operaciones y estrategias que desarrollan los estudiantes respecto a los procesos de apropiación de las prácticas discursivas en la universidad, que se logran a partir de la lectura y comprensión de los textos.

Algunos resultados del cuestionario MSLQ

En este trabajo presentamos un análisis global de resultados por modalidad y algunos relatos que hacen referencia a los procesos de reflexión vinculados a este dispositivo, la experiencia de devolución de resultados y los posibles aportes a la mejora de las propias prácticas de lectura y escritura académicas. La posibilidad de resolver el cuestionario ha sido optativa para todos los estudiantes de MTI de las cohortes 2008 a 2017 en la modalidad presencial y 2011 a 2017 en la modalidad distancia.

Los resultados presentados a continuación corresponden al análisis de 682 casos —165 de la modalidad presencial y 517 de la modalidad a distancia[7]—. A fines de sintetizar y simplificar su interpretación en este trabajo presentaremos los puntajes promedios generales obtenidos por las cohortes mencionadas: 2010 a 2017 de MTI presencial (ver Tabla I) y 2011 a2017 de MTI distancia (ver Tabla II). Las subescalas seleccionadas se corresponden a aquellas que se proponen en el formulario de devolución de resultados del manual del cuestionario. Las mismas son para *motivación*: interés —valoración de la tarea—; expectativas de éxito —autosuficiencia—; ansiedad ante las pruebas. Para *estrategias de aprendizaje*: estrategias de repaso; estrategias de elaboración; estrategias de organización; metacognición —autorregulación—; manejo de recursos —tiempo y ambiente de estudio—; manejo de recursos —regulación del esfuerzo—. A continuación presentamos las tablas anteriormente mencionadas:

7 La matrícula de la modalidad a distancia es significativamente mayor que la cantidad de estudiantes que cursan la carrera con modalidad presencial.

Tabla I: Promedios de subescalas de motivación y estrategias de aprendizaje del MSLQ. Cohortes 2010 a 2017. MTI modalidad presencial:

Escalas motivacionales y cognitivas	Baremo Río IV Media	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Casos analizados	**1136**	50	33	11	21	26	9	5	10
Interés (valoración de la tarea)	**33**	34	36	35	36	33	35	32	33
Expectativas de éxito (autosuficiencia)	**41**	40	40	41	44	39	39	42	39
Ansiedad ante las pruebas	**21**	20	19	19	20	22	27	20	24
Estrategias de repaso	**14**	18	18	19	21	18	17	17	18
Estrategias de elaboración	**32**	31	32	33	33	30	29	28	32
Estrategias de organización	**22**	22	21	23	23	22	21	18	20
Metacognición (autorregulación)	**59**	60	60	66	64	56	56	58	65
Manejo de recursos (tiempo y ambiente de estudio)	**40**	36	36	37	40	36	32	37	34
Manejo de recursos (regulación del esfuerzo)	**20**	19	21	22	20	21	20	23	21

Elaborado por las autoras

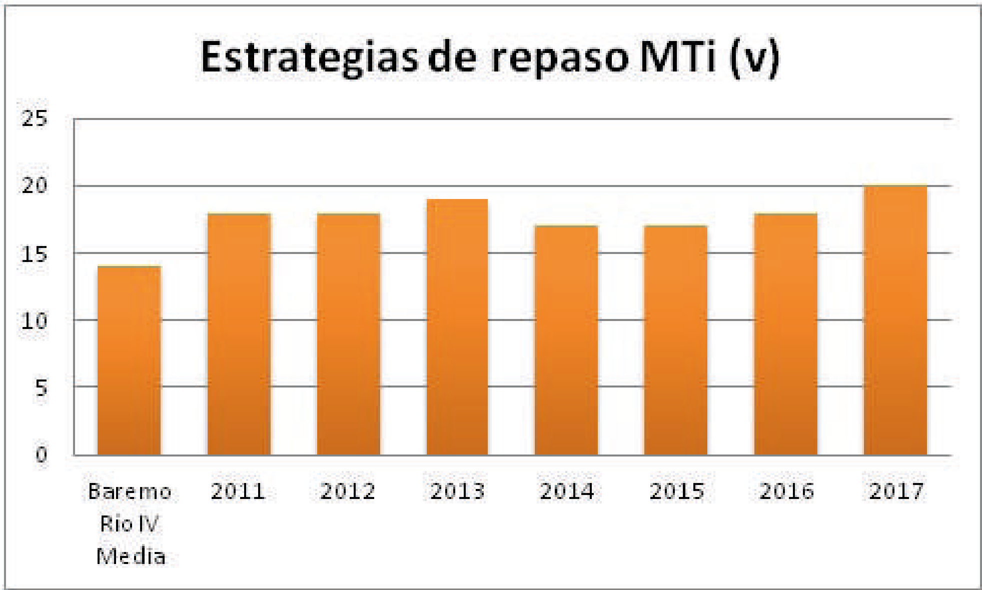
Tabla II: Promedios de subescalas de motivación y estrategias de aprendizaje del MSLQ. Cohortes 2011 a 2017. MTI modalidad a distancia:

Escalas motivacionales y cognitivas	Baremo Río IV Media	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Casos analizados	**1136**	39	69	97	76	82	108	45
Interés (valoración de la tarea)	**33**	33	38	38	34	34	35	38
Expectativas de éxito (autosuficiencia)	**41**	34	46	44	44	42	44	45
Ansiedad ante las pruebas	**21**	23	19	18	18	22	20	19
Estrategias de repaso	**14**	18	18	19	17	17	18	20
Estrategias de elaboración	**32**	33	34	33	32	30	33	33
Estrategias de organización	**22**	23	24	23	22	22	23	23
Metacognición (autorregulación)	**59**	60	67	66	63	62	65	67
Manejo de Recursos (tiempo y ambiente de estudio)	**40**	36	39	41	41	39	40	40
Manejo de Recursos (regulación del esfuerzo)	**20**	20	23	23	22	22	23	23

Elaborado por las autoras

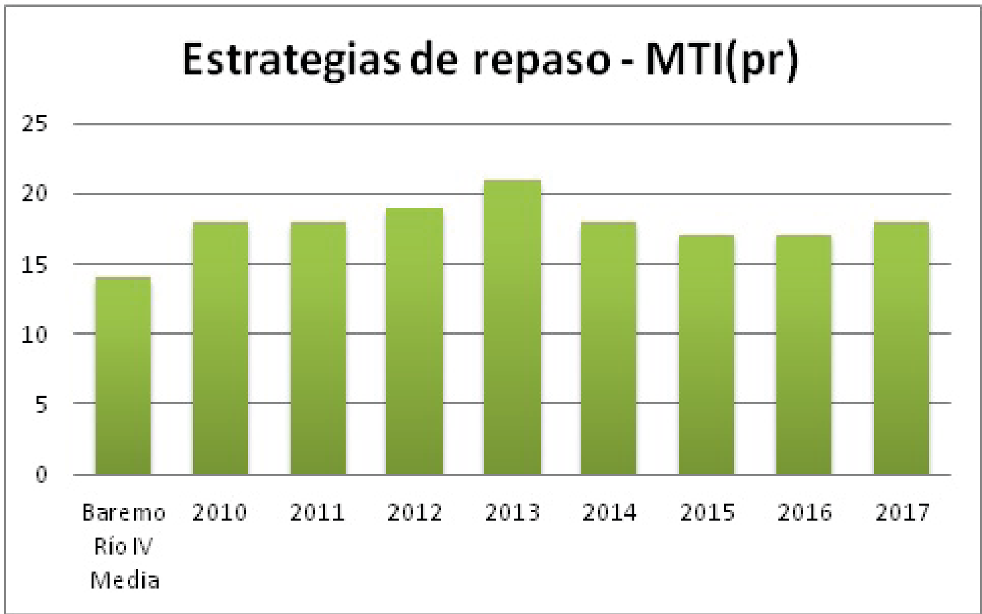
En una primera lectura se destacan los resultados de la subescala de *metacognición* —autorregulación— para la modalidad a distancia de 2017, ya que supera por 8 puntos a la media del baremo de Río IV. Se sostiene una tendencia que hemos observado en años anteriores, en la subescala de *estrategias de repaso*, que pareciera que arroja resultados por encima de los 4 puntos superiores a la media. Esto afirma la idea de que podría deberse al momento en que fue administrado el cuestionario en la asignatura, cercano al parcial y cuando ya se habían trabajado cuestiones propias del núcleo 1 del programa de la asignatura MTI.

Figura 1: comparación de valores de la subescala: estrategias de repaso en la modalidad distancia, del año 2011 al 2017.



Elaborado por las autoras

Figura 2: comparación de valores de subescala: estrategias de repaso en la modalidad presencial del año 2010 al 2017



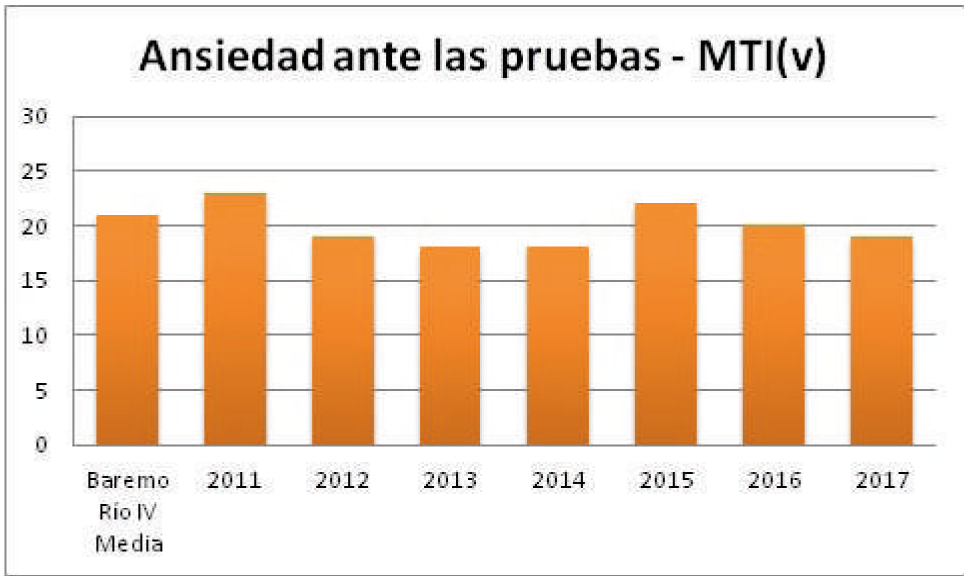
Elaborado por las autoras

Otra de las diferencias que se encuentra con los valores del baremo de Río IV[8] se da en la subescala *tiempo y ambiente de estudios*, principalmente en la modalidad presencial, en la que se observan valores predominantemente por debajo de la media. Esto podría explicarse, entre otras cuestiones por las características propias de la población estudiantil de MTI, ya descriptas en este trabajo.

Los valores de la subescala *ansiedad ante las pruebas* en ambas modalidades se ubican por encima de la Media de Río IV, resultados que también asociaríamos con las características propias de los grupos de estudiantes de la asignatura. Sin embargo, un dato llamativo es que los puntajes son mayores en la modalidad presencial. Una posible explicación podríamos encontrarla en la modalidad en la que se toman los exámenes. En la modalidad presencial el examen se toma de forma tradicional —en hora y lugar de clase, a libro cerrado, donde deben resolver consignas en el momento, aunque se les administra una prueba similar a modo de simulacro la semana anterior al parcial— y en la modalidad a distancia los tiempos son mayores —habitualmente 3 días—, las consignas son diferentes, requieren mayor elaboración ya que pueden resolverse con los materiales teóricos.

Una hipótesis alternativa podría mostrar que estos resultados se verían, significativamente, modificados si el cuestionario se propusiera al finalizar la cursada y con cercanía a la fecha del final. En esta instancia, los estudiantes que cursan la modalidad presencial ya conocen a los docentes que le tomarán el final, mientras que quienes cursan a distancia deberían enfrentar, en su mayoría, la instancia de evaluación oral, encontrándose por primera vez cara a cara con la/s docente/s. El no tener un diálogo fluido con el profesor, no conocer sus "caras o gestos", sin dudas podría generar cierta inseguridad y mayor ansiedad.

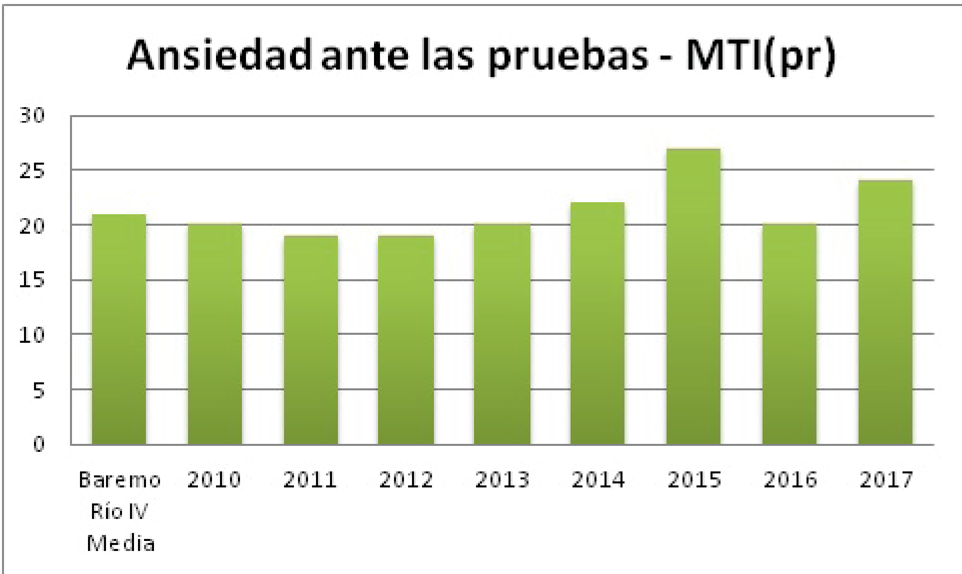
Figura 3: comparación de valores de subescala: Ansiedad ante las pruebas en la modalidad distancia del año 2011 al 2017



Elaborado por las autoras

8 Las primeras aproximaciones a esas tendencias fueron compartidas en el V Congreso Internacional y VI Jornadas en línea en Conocimiento Libre y Educación #CLED2014 evento realizado completamente en línea, en la comunidad <http://redcled.com.ve/comunidad/>. "Experiencias sobre prácticas discursivas sostenedoras del trabajo Intelectual en el inicio de los estudios universitarios". Bajo el siguiente registro: "Conocimiento Libre y Educación, ISSN 2422-0809". 21 al 18 de Noviembre, 2014.

Figura 4: comparación de valores de subescala: ansiedad ante las pruebas en la modalidad presencial del año 2010 al 2017



Elaborado por las autoras

Otro dato para tener en cuenta surge a partir de los resultados de la subescala de *interés* (*valoración de la tarea*), que en todas las cohortes de la modalidad a distancia arroja resultados de entre 1 a 4 puntos por encima de la media del baremo de Río IV. Llama la atención también, que los promedios superan además entre 1 a 2 puntos a los de la modalidad presencial. Esto podría explicarse, no solo por los contenidos propios de la asignatura, sino también por el tipo de propuesta pedagógica que implica una actividad constante por parte de los estudiantes y continuo vínculo con compañeros, y docentes.

Las voces de los estudiantes respecto de la experiencia con el MSLQ

El MSLQ y, más específicamente, la experiencia de devolución de resultados a este asociada y en la que se propone un espacio de reflexión, constituye un valioso instrumento para promover situaciones de aprendizaje en las que se valore la importancia de conocer y de controlar los procesos motivacionales y cognitivos implicados en el compromiso que se desplegaron con los estudios (Paoloni, 2008).

En la modalidad presencial se realiza la devolución en el grupo de clase, entregando una planilla impresa con los resultados. En esta misma instancia se explica la forma de interpretación y se realiza una actividad compartiendo los resultados más significativos. En la modalidad a distancia, la planilla se envía en forma individual a cada estudiante y se propone la instancia de socialización a través un foro denominado: *Mis estrategias de aprendizaje y motivación*.

En líneas generales, se observa que la mayoría de las veces coincide con la percepción que los alumnos tienen sobre sus procesos de aprendizaje. Cuando lo recibido no se condice con lo esperado, suele tomarse como un punto de partida para la propuesta de actividades que contribuyan a la metacognición y reflexión en torno a ello.

Esta instancia ha permitido reafirmar que la administración del cuestionario es una herramienta que refleja en forma certera, acotada a un momento y asignatura, los estados motivacionales y estrategias de estudio de los estudiantes. Se comparten a continuación algunos de los testimonios[9]:

Respecto de la percepción de la validez del instrumento:

> *En mi caso, la coincidencia fue completa, tengo la percepción que mi experiencia se puede leer desde los resultados del cuestionario y que, por supuesto, esa es una de tantas lecturas posibles, pero la encuentro pertinente* (estudiante MTI a distancia, 2013).

> *En el momento de la devolución no entendía mucho qué significaba cada cosa y qué podía hacer con eso (…) Cuando preparé el final terminé de entender, y creo que sí, los resultados eran tal cual lo que me había pasado* (estudiante MTI presencial, 2015).

Respecto del autoconocimiento:

> *Me pareció interesante resolver el test porque es difícil tomar conciencia de nuestros propios procesos de aprendizaje y visualizar cuáles son las estrategias que necesitamos desarrollar... En este sentido, puedo decir que, a partir del resultado, una de mis fortalezas es la motivación que sé que me permitirá sortear los obstáculos. Por otro lado, una de mis debilidades es no pedir ayuda, sea a los compañeros o a la tutora, aunque estoy tratando de revertir esa tendencia; además debo aprender a administrar mejor el tiempo que dispongo para estudiar y resolver las distintas actividades... Estoy muy conforme con esta propuesta de la cátedra* (estudiante MTI a distancia, 2016).

> *De alguna forma resultó un espejo, pero del momento. Mejor dicho, como una foto. Cuando entendí que se trataba de eso en la devolución y me centré en mis resultados, comencé a entender más aún a dónde apuntaba la materia y que la intención era que nos conociéramos como estudiantes para poder mejorar* (estudiante MTI presencial, 2016).

> *Mi mayor sorpresa con el cuestionario es que, aparentemente, me tengo más confianza de la que creo. Coincido en no tener ansiedad en las pruebas en esta etapa, lo que sí me sucede en la instancia de examen oral. Considero una fortaleza venir con ritmo de estudio y conocer la única (lo cual no es tan bueno) estrategia que me da resultado que es resumir cada texto de forma escrita: a mano, no en computadora. La información tiene que "pasar por mi cuerpo" para incorporarla (…). La falta de tiempo y sentir que este "me corre" es una debilidad que debo trabajar. A su vez, la motivación depende del contenido del texto, por lo tanto, puede fluctuar. Releo poco los textos, lo cual me perjudica, ya que seguramente me pierdo parte de la información* (estudiante MTI a distancia, 2017).

9 Estos testimonios son recolectados de los foros de "Mis estrategias de aprendizaje y motivación" de la modalidad a distancia y de los relatos orales de las experiencias de devolución de resultados, y de las instancias de examen final para la modalidad presencial.

Respecto del instrumento como catalizador para mejorar las estrategias de aprendizaje:

> *Leer y releer la devolución de la encuesta me sirve tanto para organizarme en las cursadas, en las cuales me siento más seguro yendo con el material leído e intentando participar en las mismas, pero con el objetivo de aclarar cuestiones que no entiendo o para aportar algo mínimamente interesante para la misma* (estudiante MTI presencial, 2013).
> *En cuanto a las debilidades… claramente tengo que trabajar más el aprendizaje con pares y en la búsqueda de ayuda. Quizás, y más en esta modalidad a distancia, los alumnos nos acostumbramos a trabajar solos y olvidamos lo enriquecedor que es conocer las opiniones e interpretación de los demás. Como alternativa se me ocurre usar estos foros que son de intercambio entre mis compañeros y docentes, además del correo del que disponemos para consultar dudas* (estudiante MTI a distancia, 2016).

En general, un número importante de estudiantes manifiestan sus deseos de continuar profundizando el conocimiento y la forma de fortalecer las estrategias de aprendizaje, especialmente aquellas en las que han obtenido puntajes más bajos.

Reflexiones finales y algunas proyecciones

El devenir de las actividades investigativas ocurre en una compleja trama. Independientemente del rol desde el cual se lleve adelante la tarea: becario, adscripto, integrante de grupo o director; ser investigador científico conlleva la idea de ser alguien portador de una profunda vocación, comprometido con la producción, innovación y difusión de conocimientos que beneficien a la sociedad. Este es el pensar de las autoras de este trabajo, y desde ese lugar es que se realizan las intervenciones, reflexiones y proyecciones. La continuidad del análisis de los resultados del MSLQ a través de sucesivas cohortes, acompañados de las observaciones acerca de que a pesar de las dificultades que presentan los estudiantes vulnerables hay quienes logran superarlas y terminan con éxito sus estudios, enriquecen y avalan el supuesto de que los estudiantes a distancia que permanecen en sus estudios expresarían mayores niveles de motivación académica.

En cuanto a las proyecciones respecto al cuestionario MSLQ, se continuará trabajando en la comparación entre los resultados en ambas modalidades. Además, se espera avanzar en el análisis estadístico multivariado para indagar posibles vinculaciones entre las subescalas y características de los grupos de estudiantes. También se explorarán las posibles relaciones entre los resultados de este cuestionario y las emociones académicas (Paoloni, 2014), teniendo en cuenta que este posicionamiento no agota su abordaje sino que resulta útil para lograr una aproximación desde una descripción y exploración de antecedentes próximos al surgimiento de las emociones.

El intento de indagaciones que tiendan a facilitar la anticipación de dificultades en los procesos de alfabetización académica de los estudiantes, para generar un conocimiento útil a los profesores, será otro de las líneas de estudio. La exploración de posibles relaciones con las calificaciones es otra de las líneas a profundizar, así como también el análisis de redes semánticas, desde las narraciones de experiencias en foros, ensayos argumentativos y hasta preguntas metareflexivas de los parciales de ambas modalidades.

Bibliografía

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20).

Donolo, D., Chiecher, A., Paoloni, P., y Rinaudo, M. C. (2008). MSLQe-MSLQvv motivated strategies learning questionnaire. *Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Río Cuarto: Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Garmendia, E. (2017) Clase teórica 3. (Apuntes académicos). Educación a Distancia. BIBES. Metodología del trabajo intelectual aplicada al estudio de la bibliotecología.

Garmendia, E., Hoffmann, M., Senger, M; Malvassi, S. (2014). Experiencias sobre prácticas discursivas sostenedoras del trabajo Intelectual en el inicio de los estudios universitarios. En *V Congreso Internacional y VI Jornadas en línea en Conocimiento Libre y Educación #CLED2014* (en línea).

Garmendia, E., Hoffmann, M., Senger, M. (2014). Una trama para la comprensión de una experiencia de incorporación de nuevas prácticas en el currículo universitario. En *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y Divulgación.* Facultad de Ciencias Humanas. Tandil: UNICEN.

Paoloni, P. (2014). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 12(3), 567-596.

Documentos y proyectos antecedentes, y en los que se inserta esta investigación:

Aportes a la construcción y consolidación de prácticas sostenedoras de procesos de alfabetización universitaria. Proyecto de investigación. Facultad de Humanidades UNMdP. Directora: Emilia Garmendia 15/ F377. 2011-2012

De las nuevas alfabetizaciones en los estudiantes del nivel superior: provisiones, puentes y laberintos. Dirigido por Emilia Garmendia. Mimeo. Mar del Plata: D.E.S. DGCyE. 2011. 29 p. (Informe Final)

El papel de la motivación en el continuo presencial – distancia. Nuevos escenarios y actores en la construcción de identidades educativas. Proyecto de investigación. Facultad de Psicología. CIMEPB. Directora: Emilia Garmendia 15/H158 2010-2011

El papel de la motivación en el continuo presencial–distancia. Nuevos escenarios y actores en la construcción de identidades educativas II. Proyecto de investigación. Facultad de Psicología. CIMEPB. Directora: Emilia Garmendia 15/H187 2012-2013

IV Educación y tecnologías de la información, y de la comunicación

Escriben:
Carolina Gruffat
Verónica D'Ángelo
Diego Higuera Rubio, Dolores Tezanos y Luciana Serrano

Reensamblar el aula 1@1[1]. Un estudio sobre el diseño de espacios e interacciones en tiempos de la cultura digital

Carolina Gruffat[2]

Introducción

En el presente trabajo se explora el diseño de espacios y el modo en que estos modelan interacciones desde la mirada de la Teoría del Actor Red (ANT, por sus siglas en inglés). Este enfoque permite visibilizar la socio-materialidad de lo escolar y el rol de los no-humanos en tanto mediadores claves en los procesos de reforma. En ese sentido, en primer lugar se indagan las implicancias metodológicas y políticas que conlleva la mirada teórica de la ANT para pensar la innovación escolar.

Luego, se explora el diseño del espacio y las interacciones emergentes en un caso de modelo 1:1, focalizando las formas de conocimiento y de presencia que se producen como efectos del entramado socio-técnico que en el caso estudiado presenta una especial complejidad.

Por último, se señalan aspectos puestos en evidencia por la ANT, que requieren ser considerados en el diseño de futuras políticas de reforma educativa desde un enfoque atento a las apropiaciones de las tecnologías y las mediaciones

1 Utilizamos la denominación de aula 1@1 en el título de este trabajo, en lugar de 1:1, con el fin de enfatizar la dimensión de la conectividad en el rediseño del aula propuesto por el proyecto que aquí tomamos como caso de estudio. Centrarse en la conectividad implica retomar los aprendizajes informales que se dan por fuera de la escuela para potenciar lo escolar. Esta dimensión cobra además un especial valor desde una mirada que se basa en la socio-materialidad, como la de la ANT.

2 Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires) con una maestría y especialización en Educación (Universidad de San Andrés). Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra Datos en la carrera de Comunicación (UBA) e investigadora externa del Centro de Estudios de Tecnología y Sociedad (CETyS) de la Universidad de San Andrés. Coordina el área de investigación en Humanidades de la Escuela ORT. También se desempeña como subdirectora de la Maestría en Administración del Sector Cultural y Creativo (modalidad virtual) de la Facultad de Ciencias Económicas (UBA), donde dicta la materia de Creatividad e innovación aplicadas al sector cultural

Nuevos objetos requieren nuevos abordajes

La introducción masiva de nuevas tecnologías para la educación en Latinoamérica, y el auge de los programas 1:1 en los últimos diez años, son emergentes de un conjunto de factores. Entre estos se destaca el crecimiento económico sostenido en esta región desde el 2003 al 2009, que alcanzó un 5,6% en 2006 (CEPAL, 2007) con un incremento de los ingresos fiscales, lo que permitió a los gobiernos contar con excedentes para invertir en políticas masivas de TIC en educación[3]. A ello se agrega el rol asumido por el Estado, en tanto garante de la igualdad social, buscando revertir la lógica mercantil o neoliberal predominante en las dos décadas previas. Por último, se suman disparadores tecnológicos como la presentación del proyecto *One Laptop Per Child* (OLPC) en el 2005, el cual suscitó importantes compromisos gubernamentales y el desarrollo de proyectos "rivales", como la *Classmate* de Intel.

Las dos propuestas (OLPC y *Classmate*) introdujeron un modelo de implementación 1:1 basado en la distribución de una computadora portátil a cada alumno y docente[4], y la conexión a internet de las instituciones educativas. Este tipo de iniciativas se vieron dinamizadas a gran escala por la baja del costo de los dispositivos, su bajo peso y la creciente disponibilidad de conectividad inalámbrica. El desarrollo del concepto de la "nube" —servicios y aplicaciones que residen en la red en vez de hacerlo en una computadora local— también fue un dinamizador de esos programas (Valiente, 2010). El modelo 1:1, definido como de *saturación localizada*, pretendía reducir la brecha digital en los países emergentes.

Los casos más llamativos de la región, convertida en un laboratorio del modelo 1:1, fueron Uruguay, Perú y Argentina (Rivas, 2015). En el 2007, Uruguay lanzó el plan Ceibal incorporando la propuesta de OLPC para el nivel primario, que luego incluyó al secundario. Se distribuyeron un total de un millón ochenta y cuatro mil computadoras[5]. Perú también siguió el camino de OLPC, comenzando por las escuelas primarias rurales y distribuyendo novecientas y dos mil computadoras en los niveles inicial, primario y secundario[6]. A diferencia de lo ocurrido en Uruguay, donde la escala y la claridad de los objetivos favorecieron el programa, en Perú los altos costos de ingreso y mantenimiento, sumados a resistencias y evaluaciones críticas, limitaron su desarrollo.

En el caso de Argentina, el Programa Conectar Igualdad (PCI), lanzado en el 2010, no se incorporó a OLPC sino que propuso un modelo de *netbook* con programas y recursos pedagógicos, y distribuyó 4.7 millones de computadoras, convirtiéndose en el mayor programa del mundo en donde se otorgó una computadora por alumno. Los destinatarios fueron los alumnos de escuelas secundarias públicas[7], de educación especial e institutos de formación docente. Cada programa 1:1 adquirió forma en su coyuntura histórico-política y constituyó su propia red de actores. El PCI tuvo una marcada impronta pedagógica: se orientó a fortalecer la escuela pública y hacerla más atractiva para los jóvenes, renovando

---

3 Rivas (2015) señala que se combinaron tres tendencias auspiciosas para la educación en 7 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay). Ellas fueron: (i) el crecimiento de recursos económicos, ya que el PBI se triplicó entre 2002 y 2011, (ii) el incremento de la participación del Estado en el PBI, con mayor o más eficiente cobro de impuestos y (iii) el incremento del financiamiento educativo. En nuestro país, los sucesivos gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner elevaron el gasto público en educación del 3% del PIB en 2003 al 6%.

4 Otras definiciones del modelo 1:1, que ponen el acento en lo pedagógico, proponen centrarse en la relación (personalizada) del estudiante con su propio aprendizaje en lugar de hacerlo en la proporción de dispositivos tecnológicos por persona (Severín y Capota, 2011).

5 Los datos corresponden al 2013.

6 Los datos corresponden al 2009.

7 Si bien el PCI se focalizó en el nivel secundario, los programas de algunas provincias destinaron la distribución de computadoras al nivel primario, entre ellas La Rioja, San Luis y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

las estrategias de enseñanza en el aula y conectándolas con las culturas *extra-escolares* (Dussel, 2013a). Con esta perspectiva, los docentes fueron considerados actores claves de la reforma, concebidos como guías o mediadores para la construcción de conocimiento. Desde nuestra perspectiva, además la escala institucional adquiere una importancia clave ya que es esta la que retoma (o no) la política nacional y genera una estrategia propia en articulación con otros actores. Nuestro estudio buscó rastrear las trayectorias de esos diferentes actores o mediadores en el entramado de una red, desde la mirada de la Teoría del Actor-Red (ANT).

El enfoque de la ANT vuelve visible la trama socio-material de la que está hecho cada modelo 1:1. Esta mirada concibe a la realidad de lo escolar como heterogénea, cambiante e inestable y le asigna un rol clave a los objetos en esos ensamblajes, ya que es por ellos que lo social puede "durar" (Latour, 2008)[8]. Lo "social" está hecho de asociaciones de elementos humanos y no-humanos, que es preciso describir (para luego, poder modificar). En ese sentido, la adopción de este enfoque conlleva una dimensión política, ya que abre la posibilidad de reensamblar o reasociar aquello que se describe, incluyendo en los nuevos colectivos a entidades (no humanas) previamente excluidas.

Sobre la mirada de la ANT

El método de la ANT se define en gran medida como negativo ya que "la teoría no explica cómo estudiar las cosas sino más bien cómo no hacerlo" (Latour, 2008, 206). Resulta clave indagar entonces otros estudios de casos realizados desde esta misma perspectiva, que permiten ver cómo funcionan en la práctica sus principios teóricos (Nespor, 2012). Otras pistas respecto a la metodología pueden encontrarse en el texto de Latour (2008) titulado *Sobre la dificultad de ser una hormiga* (ANT): *interludio en forma de diálogo*. Allí se plantea que la principal estrategia metodológica consiste en seguir a los actores, —los verdaderos expertos, dice Latour— y darles el espacio para que puedan expresarse. En palabras del autor (2008, 212):

> "Los actores mismos hacen todo, incluso sus propios marcos, sus propias teorías, sus propios contextos (...). Lo que ellos hacen para expandir, para relacionar, para comparar, para organizar, es lo que usted también tiene que describir. No es otra capa que tendría que agregar a la 'mera descripción'. No trate de pasar de la descripción a la explicación: simplemente continúe con la descripción"

Seguir a los actores, en esta perspectiva, significa tornar visibles las redes de significados que son sus marcos de referencia y con las cuales los actores "calibran" sus propias prácticas. El caso que estudiamos articula diversas redes de significado: i) el Programa Conectar Igualdad, ii) la historia y subculturas de la escuela, espacio clave de apropiación, que se trata de una institución de gestión pública y iii) la cultura *edupunk*[9] que introdujo el proyecto 1@1, la cual se centraba en retomar la capacidad de auto-aprendizaje

8 El caso que indagamos se sitúa en el momento de introducción de las *netbooks* a la escuela, cuyos primeros usos presentan numerosas dificultades. Esto constituye una situación propicia para la investigación, porque tales problemas o "interrupciones" ponen en evidencia la red activa de actores, procedimientos, instrumentos, saberes y otros elementos, que se asocian para que esa tecnología pueda funcionar "normalmente" y luego se vuelva invisible, aunque más no sea de modo provisorio.

9 La filosofía *edupunk* provino de la propuesta pedagógica del Proyecto Facebook (2009), desarrollada por Alejandro Piscitelli y equipo de cátedra. Se trató de una experiencia de investigación-acción realizada en un entorno de redes sociales y orientado al empoderamiento de los estudiantes. Esta experiencia fue retomada por el proyecto 1@1, incluyó a varios de sus participantes, y fue adaptada al nivel medio.

de los estudiantes, aspecto central en iniciativas como OLPC. Su articulación local es compleja y está plagada de mediadores cuyas trayectorias buscamos mapear. Ahora bien, el imperativo de seguir a los actores significa, también, moverse entre las cosas que ellos agregan a sus capacidades sociales para hacer más duraderas las interacciones que están en permanente cambio. En nuestra investigación indagamos las propuestas de enseñanza y el arreglo de ciertos espacios, convertidos en mediadores al ser utilizados por los actores para estabilizar —y modelar— ciertas interacciones.

El enfoque de la ANT para el estudio de políticas de reforma implica mirar los diferentes niveles o escalas de la realidad educativa, y en especial los conectores que vinculan un nivel con otro. La ANT se opone a una concepción que ve a las instituciones como un lugar vacío, de aplicación de una política cerrada y predefinida verticalmente. Su mirada plantea que la política nacional se vuelve importante para una institución en la medida en que es traída y movilizada por algunos de los actores de la escala local, lo cual valoriza el lugar de las escuelas y los procesos de apropiación. De lo que se trata es de rastrear esos movimientos (Nespor, 2004; Dussel, 2014b, 2016b).

Espacios-tiempos y no humanos

El trabajo de McGregor (2004) nos da el puntapié inicial para pensar la espacialidad y el lugar de lo material en la escuela. Su estudio plantea que los objetos o artefactos culturales están implicados activamente en la construcción del espacio, sin que ello implique privilegiar lo material por sobre lo social. Se trata, de hecho, de una implicación mutua y co-constitutiva de lo social y lo material en la construcción de las interacciones que constituyen la escuela. Visibilizar ese tejido de la materialidad escolar abre un campo de nuevas interpretaciones y formas de intervención.

En esa concepción, el aula mantiene su forma reconocible porque es un ensamblaje de objetos, relaciones y actividades que conforman una red relativamente estable, preservada en parte por la inercia organizacional y política, y las nociones hegemónicas de lo que constituyen relaciones en la escuela (Lawn, 1999; Brown y Kelly, 2001; citados en McGregor, 2004). Ello refleja la persistencia de ciertas formas de pedagogía en el aula, donde las relaciones de poder están encarnadas en lo material.

En esa línea, Massey (1994, 1999) se pregunta qué tipo de espacios se constituyen en las prácticas y culturas de los docentes. Esta autora observa que el pensamiento de la historia privilegió la dimensión temporal, considerando el espacio un aspecto residual; en cambio su mirada, proveniente de la geografía, rescata la espacialidad y propone un enfoque topológico, que requiere pasar de la concepción del espacio como entorno físico o lugar social a una concepción relacional, entendida como espacio-tiempo. Esta dimensión relacional fue indagada en nuestro caso a partir de visualizaciones de datos —interacciones online— en gráficos de redes, que muestran las conexiones más recurrentes entre nodos.

Otra referencia que retomamos es el estudio de Sorensen (2007) que se enmarca en la línea posthumanista y socio-material de la ANT. Su investigación explora los patrones de interacción en el aula y en un entorno virtual, incluyendo lo que denomina imaginarios espaciales. Esta autora, puntualiza que en el aula suele predominar una forma de conocimiento representacional, en las que el pizarrón ocupa un lugar central, estableciendo un patrón de relaciones uno-a-muchos. Esa relación se sostiene en un

imaginario espacial que diferencia y opone un *aquí* —del docente— y un *allí* —de los alumnos—, lo que sostiene una relación de autoridad. En el entorno virtual aparecen formas de conocimiento líquido y una configuración en el espacio de tipo *agencial*.

En el caso que estudiamos, el ensamblaje material del aula fue visibilizado como una dimensión sobre la que intervenir, para modelar otro tipo de prácticas de enseñanza y aprendizaje. El proyecto se llevó a cabo durante todo el ciclo lectivo del año 2011[10] —año en que la escuela recibió las *netbooks* del PCI— en dos cursos que mezclaban alumnos provenientes de segundo y tercer año por un lado, y de cuarto y quinto año, por el otro. La experiencia introdujo además un equipo de diez ayudantes, integrantes de una cátedra universitaria, cuyo rol tendió a centrarse en la asistencia a docentes en la planificación y desarrollo de las clases, y también una coordinadora para cada uno de los cursos. Esas intervenciones sobre la trama socio-material del aula eran percibidas por los participantes:

> *Pensé que solo íbamos a usar la compu para escribir pero es un aula totalmente distinta*.
> (Alumna de cuarto y quinto. Entrevista personal, 23/6/11).[11]

> *El aula 1 a 1 es eso, la igualdad.*
> *Una computadora, un alumno.*
> *Un profesor, una computadora.*
> *Una computadora, un ayudante.*
> *Un ayudante, un alumno.*
> *Un profesor, un alumno.*
> *Un ayudante, un profesor.*
> (Alumna de cuarto y quinto. Ensayo para Filosofía, 15/6/11)

El ensamblaje material incluyó un proyector y parlantes para cada uno de los (dos) cursos, y algunas *netbooks* de *back up* que eran movilizados e instalados diariamente por los ayudantes. El proyector y parlantes reforzaban el lugar del pizarrón, como centro de atención que captaba las miradas de todos los alumnos, aunque su modo de uso estaba abierto a participaciones voluntarias de los ayudantes y alumnos, lo que promovía una configuración *agencial*. En esto puede verse la *extensión* de patrones de interacción propios del entorno virtual al espacio del aula. Ese carácter *agencial* se reforzaba por la presencia de teléfonos móviles y cámaras, que no solo tornaban una realidad al concepto de materialidad distribuida, sino también hacían posible el registro permanente y en tiempo real de las clases (Dussel, 2016a).

El proyecto introdujo un entorno virtual para cada uno de los cursos, conformado por los blogs de cada materia, a los que se sumaron grupos en Facebook, y los blogs personales de los alumnos. Además, cada curso tuvo un grupo en Facebook, con una activa participación de las coordinadoras de cada curso, docentes y ayudantes. A este universo virtual se sumaron una serie variada de herramientas 2.0 que fueron: documentos compartidos, un *hashtag* en Twitter, cuentas de YouTube y Flickr, mapas, etc. La arquitectura de esta red era descentralizada y participativa: cada uno de los actores gestionaba su espacio personal o el que tenía a cargo, aunque había un seguimiento centralizado de todas las producciones.

10 Esta experiencia contó con financiamiento de un organismo internacional.
11 En el proyecto se fusionaron alumnos de dos años en uno —segundo y tercero en uno, y cuarto y quinto en otro— ya que la institución contaba con un curso preexistente, multigrado. El carácter disruptivo de la experiencia se basaba en parte en esa disposición previa.

Interacciones, formas de conocimiento y de presencia

El estudio de Sorensen (2007) ahonda en el desarrollo de los efectos *performativos* de ciertos arreglos o ensamblajes socio-técnicos, los que configuran ciertas formas de conocimiento y de presencia. Al indagar las interacciones recurrentes de la clase tradicional, esta autora observa una forma de presencia de uno-a-muchos, centrada en el pizarrón, que se corresponde con un modo de conocimiento representacional, basado en regiones claramente diferenciadas y estables, entre las cuales se establece una relación de representación. La forma de presencia del entorno virtual, en cambio, se presenta como de-muchos-a-muchos y esa forma agencial se asocia a una forma de conocimiento que denomina *líquido*, caracterizado por un proceso continuo en el que los elementos *externos* son integrados y cuya mutabilidad no permite configurar regiones estables ni bien definidas —la materialidad resultante está en permanente cambio—.

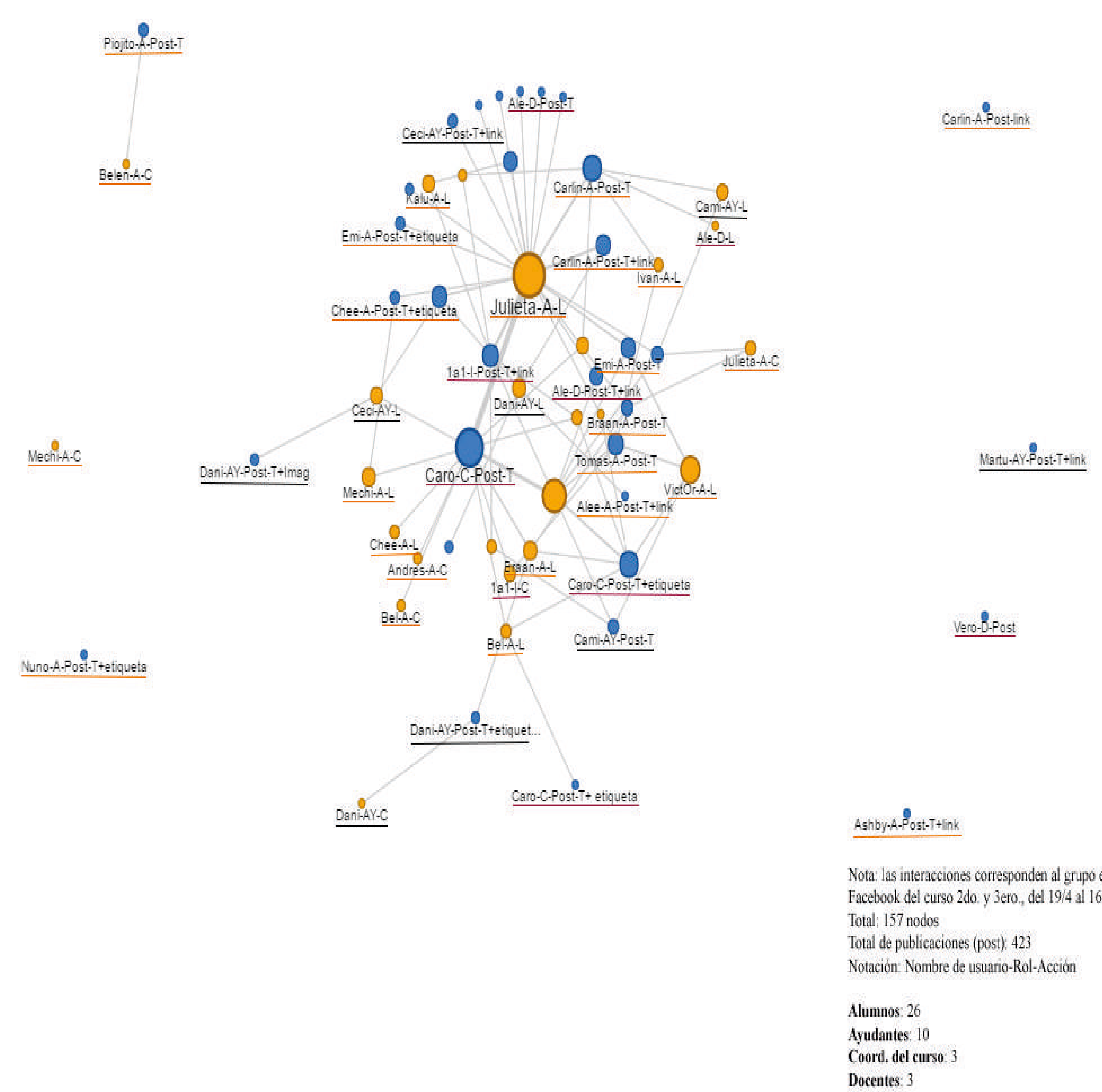
En el caso que estudiamos el uso de las redes sociales por parte de los alumnos en el tiempo de clases fue uno de los aspectos más disruptivos en el curso de segundo y tercero durante la primera fase del proyecto, en la que había escasa conectividad y esta buscaba reservarse para las actividades de las clases. Los estudiantes se conectaban a través del chat de Facebook, con estudiantes que estaban en otras clases. En ese entorno se generaban patrones de relación alternativos a los de la clase presencial y como resultante formas de presencia distribuida, con múltiples focos de atención.

La red operaba como un mediador —y no un intermediario— al introducir los intereses de los estudiantes. Esta situación era percibida negativamente por los docentes, que asociaban el uso de Facebook con la falta de atención y la pérdida de la centralidad del control, y buscaban restablecer de diversas formas cierta normalidad. Sin embargo, se reconocían usos valiosos de esa red social como medio de comunicación y contacto inmediato con los alumnos, por fuera del horario escolar. En suma, el valor que cobraba la red social era relacional y variable, según cambiaban los elementos asociados.

Los espacios virtuales funcionaron como extensiones espacio temporales del aula, de muchos-a-muchos, en paralelo a las clases y en horarios extraescolares. Esto tendió a borrar las líneas de fronteras en el espacio-tiempo de la clase y también que ciertas características de lo *virtual* se imprimieran a las interacciones del espacio del aula, como muestran las visualizaciones que presentamos a continuación, de modo exploratorio y con importantes limitantes debido a las dificultades técnicas en la exportación masiva de datos de ciertas plataformas —en este caso Facebook— y la distancia temporal entre ese momento y la actualidad. No obstante, queremos señalar que este tipo de metodología abre un campo de trabajo muy rico para la investigación educativa, el cual permite considerar gran cantidad de datos y también profundidad en los mismos.

En primer lugar, presentamos las visualizaciones de las interacciones que tuvieron lugar en los grupos de Facebook de ambos cursos —segundo y tercero en la figura 1, y cuarto y quinto en la figura 2—. Esas interacciones consisten en diferentes tipos de *posteos* —solo texto, o texto con imágenes y *links*—, comentarios o *likes* —o *me gusta*—, identificando al actor —alumno, ayudante, coordinadora del curso, docente—.

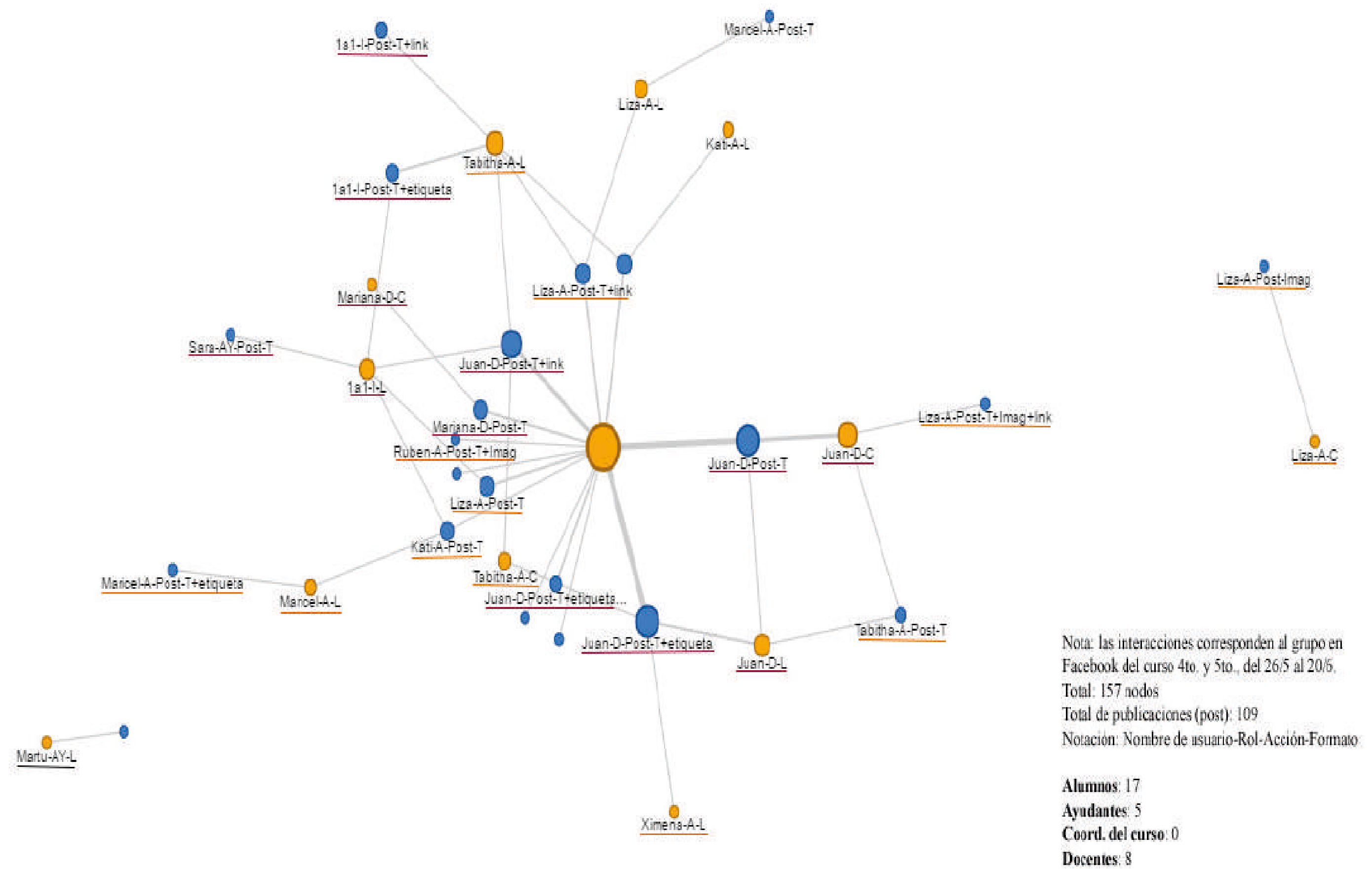
Figura 1: Visualización de interacciones en grupo, de Facebook del curso de segundo y tercer año. Incluye un total de 423 publicaciones (posteos) aproximadamente, sus comentarios y likes asociados. Las interacciones de este curso involucran a 26 alumnos, 10 ayudantes, la coordinadora del curso y 3 docentes.



Elaborado por la autora con el programa *Voyant*; entre el 19/4/2017 y el 16/8/2017

En la notación que utilizamos, cada nodo refiere al nombre del "actor-rol-acción", siendo las opciones de roles: alumno, ayudante, coordinadora del curso y docente; y las opciones de acciones: *posteo* de solo texto, *posteo* de texto con imagen, *posteo* de texto con imagen y *link*, comentario, *likes*.

Figura 2: Visualización de interacciones en grupo de Facebook del curso de cuarto y quinto año. Incluye un total de 109 publicaciones (posteos) aproximadamente., sus comentarios y likes asociados. Las interacciones de este curso involucran a 17 alumnos, 5 ayudantes y 8 docentes.



Elaborado por la autora con el programa *Voyant*; entre el 26/5/17 y el 20/6/17

Las dos visualizaciones presentadas muestran las “trayectorias” de acciones en los grupos de Facebook de ambos cursos durante un período de tiempo y constituyen, desde nuestro punto de vista, nuevas “capas” de descripción. En segundo y tercero se visualiza que la conversación es distribuida, aunque con participación activa de la coordinadora del curso (creadora del grupo), alumnos, ayudantes y, en menor medida, docentes. En cambio, en cuarto y quinto la conversación se muestra más dispersa y uno de los usuarios más activos es el docente de la materia de Filosofía, seguido por la docente de Diseño. La coordinadora de este curso no se hace presente en el grupo. En los dos casos pueden observarse también publicaciones *insulares*: es decir, menos conectadas a los nodos principales de la red.

En segundo lugar, otra línea de indagación que exploramos refiere al tipo de contenido y significados, sean escolares o extra-escolares, compartidos en los grupos en Facebook: en este caso solo del curso de segundo y tercer año. La base de datos aquí era mucho menos voluminosa que la anterior (figura 1), ya que de un total de 423 interacciones principales, sin contar los comentarios y *likes* derivados, solo 129 contienen *links*. Contando los *links* que aparecen en los comentarios, ello suma un total de 157.

Figura 3: El gráfico de la izquierda es una visualización de la frecuencia con la que publican los distintos actores —alumnos, ayudantes, coordinadores del curso— y su variación en el período de tiempo relevado —entre el 19/4 y el 16/8—. El gráfico de la derecha es una nube de palabras que nuestra la recurrencia de algunos tipos de contenidos compartidos en el grupo en Facebook del curso. La frecuencia de cada palabra en el corpus es: youtube (31), blogalumno (22), blogmatemática (16), bloggestión (15), blog1a1 (9).

Elaborado por la autora con el programa Voyant; entre el 19/4/17 y el 16/8/17

El primero de los gráficos de la figura 3 muestra la participación activa de los actores principales del grupo: la coordinadora del curso —creadora del grupo—, ayudantes y alumnos. En el período indagado la coordinadora del curso comienza teniendo la mayor participación, aunque rápidamente esta es superada por los alumnos, cuyas interacciones se mantienen como predominantes al resto de los actores. Los ayudantes también son activos participantes, aunque por debajo de los alumnos, con momentos de mayor intensidad en lo que refiere a *links*, sugerencias, recomendaciones.

En lo que refiere al tipo de contenido que se comparte (gráfico 2 de la figura 3), se evidencia el predominio de contenido audiovisual —videos de YouTube—, seguido por contenidos de los blogs personales de alumnos —en la mayoría de los casos, trabajos realizados en alguna materia, que se comparten con los compañeros, y también tareas adeudadas que se publican junto al aviso de que se habían finalizado—. Entre lo más compartido también se encuentra contenido “escolar” —generalmente se trata de consignas— en la mayoría de las materias de Matemática, Gestión y Economía. La integración de contenido escolar aparece con una valoración nueva en esta red, asignada por los mismos alumnos, mediantes comentarios a pares y por los docentes.

Dentro del contenido “extra-escolar”, la diversidad de fuentes y tipos de contenidos recomendados es muy amplia y no surgen patrones significativos en un período de tiempo tan breve. Además de YouTube, los sitios más *linkeados* fueron Google*Docs*, grupos en Facebook, Wikipedia y en algún caso Google*Books*, Taringa y Megaupload. Sin considerar los links a los blogs, ni a los grupos de las materias en Facebook, 69 de los 157 totales son links a otros sitios. Lo “extra-escolar” también apareció en el formato de las clases, donde prevaleció una suerte de *work in progress* o un *continuum* entre una materia y otra.

Para concluir este apartado es oportuno señalar que los objetos, entendidos desde su performatividad, desaparecen una vez que cumplen con su acción; es decir, solo permanecen si otros actores toman la posta o el relevo. Sin acción no hay grupo posible, lo cual pone en evidencia el rol clave de los mediadores. Dice Latour:

> "Si no se lleva a cabo el festival ahora o no se imprime el periódico de hoy, simplemente se pierde el agrupamiento, que no es un edificio que necesite restauración sino un **movimiento que debe continuar**. Si un bailarín deja de bailar se terminó el baile. No hay inercia que haga seguir el espectáculo". (2008: 61)

Conclusión

Para finalizar, retomamos algunos aspectos puestos de manifiesto por la ANT, que requieren ser investigados con mayor detalle y luego ser tomados en cuenta en el diseño de políticas de reforma educativa con una mirada atenta a las apropiaciones de las tecnologías y al rol clave que cumplen los mediadores en esos procesos.

En primer lugar, esta perspectiva teórica implica pensar a las reformas no como estrategias cerradas y univocas sino como movimientos que habilitan múltiples trayectorias, asumiendo que toda acción requiere que otros actores *tomen* la posta y continúen la acción, transformándola en ese proceso. El reconocimiento es siempre una negociación y es fundamental evidenciar el rol que desempeñan aquí los mediadores. En efecto, las instituciones son mediadores claves, ya que son estas las que retoman —o no— una política nacional, planteándose una estrategia que da sentido a la práctica de los actores escolares.

En segundo lugar, basándonos en la simetría de humanos y no-humanos, el espacio-tiempo escolar requiere ser concebido como socio-material, en permanente cambio y negociación. Desde el arreglo o la disposición de un espacio-tiempo podemos inducir cierto tipo de interacciones, incluyendo en este entramando a los objetos tecnológicos que constituyen el aula. En este sentido, las formas de presencia y de conocimiento emergentes son efectos *performativos*.

La introducción de la ANT implica concebir al aprendizaje como efecto de un ensamblaje socio-técnico. ¿Cómo capturar esos mapas ágiles sin reducirlos a lo conocido? Aquí no nos hemos detenido en esos efectos, aunque los alumnos tienden a devenir mediadores al apropiarse de lo aprendido y transferirlo. Solo señalaremos que los *efectos* resultantes de nuevos ensamblajes socio-técnicos desarrollados en el caso que estudiamos, presentan dos características: *rebasan* las fronteras de las materias y visibilizan habilidades, y saberes no dominantes del currículum.

Es fundamental también partir de la conciencia de la inestabilidad y fragilidad de los ensamblajes socio-técnicos, y más aún, de aquellos que no están reforzados mediante estrategias determinadas —los denominados móviles inmutables—. Esta concepción de los objetos entendidos desde la performatividad nos mantiene en el nivel inmanente de lo social, como algo que circula: "un movimiento muy peculiar de reasociación y reensamblado" (Latour, 2008: 21). Esta concepción debe ser el punto de partida para entender y eventualmente cambiar las estrategias de redes poderosas, que son las que autorizan, controlan, inducen y miden prácticas, y conocimiento.

Bibliografía

Arendt, R. J. (2008). Maneiras de pesquisar no cotidiano: contribuição da teoria do atorrede. *Psicología y Sociedade* (20).

Artopoulos, A. (2013). El docente traductor: claves para la integración de tecnología en la escuela. *Revistas Linhas*, p. 59-82.

Artopoulos, A., y Beech, J. (2015). Interpreting the circulation of educational discourse across space: searching for new vocabularies. *Globalisation, Societies and Education*.

Bebell, D. (2005). Technology Promoting Student Excellence: An Investigation of the First Year of 1:1 Computing in New Hampshire Middle Schools. *inTAS Technology and Assessment Study Collaborative*. Consultado el 17 de diciembre de 2016 en inTAS Technology and Assessment Study Collaborative: <http://www.bc.edu/research/intasc/PDF/NH1to1_2004.pdf>.

Benitez Larghi, S. (2014). "Abrir la escuela hacia el afuera y el afuera hacia la escuela. Las 'netbooks' en el centro de la escena". Entrevista con Laura Penacca, coordinadora nacional del Programa Conectar Igualdad de la Argentina. *Versión. Estudios de Comunicación y Política* (34), p. 138-144.

Callén, B., Domènech, M., López, D., y Rodríguez, I. (2011). Diásporas y transiciones en la Teoría del Actor-Red. *Athenea Digital*, 11 (1).

Cavallo, D. (2004). Models of Growth. Towards Fundamental Change in Learning Environments. *BT Technology Journal*, 22 (4), p. 96-112. Consultado el 17 de diciembre de 2016, de BT Technology Journal: <http://www.media.mit.edu/publications/bttj/Paper11Pages96-112.pdf>.

CEPAL. (2007). *Estudio económico de América Latina y el Caribe 2006-2007*. Santiago de Chile: Cepal.

Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución 123 Anexo I: Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad*. Consultado el 17 de diciembre de 2016 en <www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf>.

Duschatzky, S., y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas* (30), p. 180-193.

Dussel, I. (2013a). *Digital Technologies in the Classroom: A global educational reform? Notes from the implementation of a 1:1 technology program in Argentina*. Stockholm: Stockholm University.

Dussel, I. (2013b). The Assembling of Schooling: discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. *European Educational Research Journal*.

Dussel, I. (2014a). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativos*, 22 (24).

Dussel, I. (2014b). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina). *Versión. Estudios de Comuniación y Política* (34).

Dussel, I. (2016a). Digital classrooms and the new economies of attention. Reflections on the end of schooling as confinement. En J. Willis, y K. Darian-Smith, *Designing Schools: Space, Place and Pedagogy* (p. 229-243). London : Routledge.

Dussel, I. (2016b). Professional development and digital literacies in Argentinean classrooms. Rethinking 'what works' in massive technology programs. En M. Knobel, y J. Kalman, *New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn* (p. 131-150). New York y Berlin: Peter Lang.

Dussel, I., y Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. *VI Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.

Fenwick, T., y Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. London: Routledge.

Gvirtz, S., y Necuzzi, C. (2011). *Educación y tecnologías: las voces de los expertos*. Buenos Aires: ANSES.

Instituto de Tecnologías Educativas (ITE). (2011). *Iniciativas 1:1*. Consultado el 17 de diciembre de 2016 en <http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/335>.

Ito, M. (2013). *Connected Learning: An Agenda for research and Design*. Irvine: CA: Digital Media and Learning Research Hub.

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., y Clinton, K. (2009). C*onfronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st. Century*. (M. Foundation,Ed.) Consultado el 17 de diciembre de 2016 en <http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/NMLWhitePaper.pdf>.

Lash, S. (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.

Latour, B. (1987). *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge: Harvard University Press.

Latour, B. (1998). La tecnología es la sociedad hecha para que dure. En M. Domènech, y F. Tirado, *Sociología simétrica*. Barcelona: Gedisa.

Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Lawn, M., y Grosvenor, I. (2005). *Materialities of Schooling. Design-Technology-Objects–Routines.* United Kingdom: Symposium Books.

Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.

Lugo, M. T., y Kelly, V. (2011). *La gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales*. Buenos Aires: Conectar Igualdad. IIPE UNESCO.

Maggio, M. (2011). *1@1 Sarmiento. Consideraciones pedagógico-didácticas*. Buenos Aires: Manuscrito no publicado.

Maxwell, J. (2016). *Tracing the Dynabook: A Study of Technocultural Transformations*. Consultado el 1 de diciembre de 2016 en <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0055157>.

McGregor, J. (2003). Making Spaces: teacher workplace topologies. *Pedagogy, Culture y Society*, 11 (3), p. 353-378.

McGregor, J. (2004). Spatiality and the Place of the Material in Schools. *Pedagogy, Culture and Society*, 12 (3), p. 347-372.

Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge. Social Theory, Curriculum and Education Policy*. London: Routledge.

Nespor, J. (1997). *Tangled Up in School: Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Nespor, J. (2004). Educational Scale-Making. *Pedagogy, Culture and Society*, 12 (3), p. 309-326.

Nespor, J. (2012). Devices and Educational Change. En T. Fenwick, y R. Edwards, *Researching Education Through Actor-Network Theory* (p. 1-22). Oxford: Wiley-Blackwell.

Pariser, E. (2012). *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think*. New York: Penguin Books.

Perczyk, J., Zapata, C., y Kisilevsky, M. (2011). *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Programa Conectar Igualdad. Ministerio de Educación de la Nación.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Piscitelli, A. (1993). *Ciencia y movimiento. La construcción social de los hechos científicos (I y II)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.

Piscitelli, A. (2010). *1@1. Derivas en la educación digital*. Buenos Aires: Santillana.

Piscitelli, A., Adaime, I., y Binder, I. (2010). *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Editorial.

Postma, D. (2012). Education as sociomaterial critique. *Pedagogy, Culture y Society* (20).

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

Sagol, C. (2011). *El modelo 1 a 1. Notas para comenzar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Serra, S. (2003). Infancias y adolescencias. La pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico. En G. Frigerio, y G. Diker, *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Severin, E. (2010). *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en educación. Marco conceptual e indicadores*. Consultado el 17 de diciembre de 2016 en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=116166>.

Severín, E., y Christine, C. (2011). La computación uno a uno: nuevas perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 31-48.
Sorensen, E. (2007). STS goes to school: Spatial imaginaries of technology, knowledge and presence. *Critical Social Studies*.

Sorensen, E. (2009). *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*. New York: Cambridge University Press.

Stone Wiske, M., Rennebohm Franz, K., y Breit, L. (2006). *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Paidós.

Sunkel, G., y Trucco, D. (2014). Las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina. Visión panorámica. *Versión. Estudios de Comunicación y Política* (34), p. 21-38.

Toranzo, V. (2009). *Arquitectura y pedagogía. Los espacios diseñados para el movimiento*. Buenos Aires: Nobuko.

Valiente, O. (2010). *1-1 in Education. Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications*. París: OECD Education Working Papers.

Warschauer, M. (2008). Laptops and Literacy: A Multi-Site Case Study. *Pedagogies: An International Journal*, 3, p. 52–67.

Winocur, R. (2014). El Plan Ceibal. Experiencia pionera del modelo Uno a Uno (una computadora, un niño) en América Latina. Entrevista a Laura Bianchi, ex colaboradora y asesora del Plan Ceibal. *Versión. Estudios de Comunicación y Política* (34), p. 145-150.

Winocur, R., y Meneses, M. E. (2014). Editorial. Panorama crítico sobre el estado de la inclusión digital en la región. Perspectivas, problemas y desafíos. *Versión. Estudios de Comunicación y Política* (34), p. 7-10.

Yaneva, A. (2008). How Buildings Surprise: The Renovation of the Alte Aula in Vienna. *Science Studies* (21).

Zemos98 (2009). *Educación expandida*. Sevilla: Gráficas Díaz Acosta.

Ayudas semánticas en la resolución de problemas de cálculo proposicional

Verónica D'Angelo[1]

Introducción

La escasez de ingenieros y el progresivo aumento del desinterés por las carreras técnicas, supone un factor de riesgo para el futuro desarrollo mundial y para la solución de problemas surgidos durante las últimas décadas como consecuencia del crecimiento demográfico. Actualmente, la UNESCO *Engineering Initiative* (2011) está trabajando con los Estados miembros, los socios internacionales y los expertos en programas para fortalecer la educación en ingeniería. Según el informe de UNESCO (2010), la tendencia hacia un aprendizaje más centrado en los estudiantes ha llevado al empleo de diversos enfoques, entre los cuales se destaca el Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) (De Graaf y Kolmos, 2003; Kolmos, Dahms, y Du, 2010), una perspectiva que propone organizar y diseñar los planes de estudio alrededor de escenarios de problema que son considerados centrales.

El Plan Estratégico de Formación de Ingenieros (PEFI) lanzado en Argentina en noviembre de 2012, impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias, tiene como objetivo general incrementar la cantidad de graduados en Ingeniería, basándose en tres ejes:

Uno de ellos, la mejora de los indicadores académicos, que comprende cuatro objetivos específicos: generar vocaciones tempranas, incrementar la retención en el ciclo básico, incrementar la retención en el ciclo de especialización e incrementar la graduación. Si bien, un porcentaje del abandono se produce por las altas posibilidades de empleo que surgen para los alumnos avanzados, esto solo se aplica a los alumnos que han logrado alcanzar las etapas finales de la carrera.

Este trabajo de tesis, apunta a mejorar la retención en el ciclo básico de las carreras universitarias que incluyen *algorítmica* como contenido inicial, incorporando lo que denominamos *ayudas semánticas* en la resolución de problemas específicos de *cálculo proposicional*.

1 Analista de Sistemas Informáticos. Lic. en Ciencias de la Educación UNR (en curso); Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje FLACSO/UAM (en curso). Profesora adjunta de Informática Aplicada, y Auxiliar de Investigación de Programación Estructurada y Programación I, Universidad Abierta Interamericana.

Consideramos que, si bien los incentivos económicos son importantes, hay factores de deserción ligados a sesgos comunes en educación, producto de diferencias psicológicas, culturales y epistemológicas de un paradigma científico que restringe implícitamente el ingreso a un sector acotado de la población, supuesto poseedor de capacidades naturales para la algorítmica y la matemática. No obstante, por ser la *escritura*, el *cálculo infinitesimal* y la *algorítmica* innovaciones culturales recientes —desde un punto de vista evolutivo— no es plausible que su dominio dependa de habilidades heredadas genéticamente, ni que deba desarrollarse en contextos de crianza. Dado que los *procesos psicológicos superiores avanzados* (Vygotski, 1978), correspondientes a las *funciones tipo 4* en la taxonomía de Rivière, no son universales sino *conscientes* y *voluntarios* (Rivière, 1999; Vygotski, 1978), requieren de formas de interacción específicas en contextos de enseñanza formal diseñados especialmente para tal fin. En el diseño de dichas interacciones para la enseñanza de ciencias formales, la Psicología Cognitiva del Aprendizaje está en condiciones de realizar importantes contribuciones.

Sin embargo, el sesgo parece ser bidireccional: por un lado, desde el sector tecnológico, que se presenta a sí mismo como vocero de novedades y director de cambios en la educación, se oculta la contradicción entre el aumento de los avances tecnológicos y la disminución del interés genuino por el conocimiento de sus bases de producción. Parecería que cuanto más cómodas resultan las interfaces de aprendizaje, más superficiales son los saberes que se transmiten, más separados están de las disciplinas básicas que les dieron origen y más lejos está el alumno de percibir lo aprendido como propio. Por otro lado, desde las ciencias humanas, en particular desde la psicología, los técnicos se perciben como portadores de reduccionismo, asociados al procesamiento de la información, a temidas metáforas hombre-máquina, a una revolución cognitiva que devino *cognitivismo*[2], al positivismo, al utilitarismo; a recuerdos que obstaculizan el diálogo interdisciplinar. Y ante el problema de la escasez de ingenieros, que es un problema de falta de interés *de las personas* —no de falta de artefactos— lejos de darse una respuesta interdisciplinar, se dio una respuesta tecnológica. Nuevas TIC[3] para nuevos saberes. Un reciclado cómodo pero peligroso.

La tecnología siempre avanzó más rápido que el conocimiento del ser humano, pero eso no justifica tratar los problemas humanos con soluciones Tec. Haber comprendido que la *programación estructurada* ayuda a reflejar la complejidad de la relación entre módulos globales y particulares pero no refleja el modo en que los programadores piensan los programas (Hoc, Green, Samurçay, y Gilmore, 1990) que el *pluralismo epistemológico* representa un avance aún en las ciencias de la computación (Turkle y Papert, 1990), que los diagramas de bloque implican una menor *carga cognitiva* que los de flujo (Shneiderman, Mayer, McKay, y Heller, 1977), que el análisis de ejercicios resueltos implica un aprendizaje similar o mejor que la resolución misma (Sweller, 1988; 1994), han sido descubrimientos realizados por psicólogos —junto con equipos interdisciplinares—.

Este trabajo es una invitación a otros profesionales de la tecnología a acercarse a la Psicología del aprendizaje, para trabajar juntos en las soluciones de los problemas mencionados al inicio; así como a considerar la incorporación de contenidos de las ciencias formales en la formación de los psicólogos, aquellos con orientación al psicoanálisis. Los problemas que hoy enfrentamos necesitan, además, una psicología de la conciencia.

2 "Podría escribirse un ensayo absorbente sobre la historia intelectual del último cuarto de siglo intentando averiguar qué sucedió con el impulso originario de la revolución cognitiva, cómo llegó a fraccionarse y tecnicalizarse. [...] algo que sucedió muy temprano fue el cambio de énfasis del 'significado' a la 'información', de la construcción del significado al procesamiento de la información" (Bruner, 1990).
3 Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Si tomamos como ejemplo el cálculo proposicional, base de la algorítmica, la psicología cognitiva ha mostrado que las reglas de la deducción tradicionales no coinciden con las del pensamiento humano, sensibles a los contenidos y al contexto. La oposición tradicional entre teorías sintácticas versus teorías semánticas dio lugar a un cambio en el énfasis de la solución de los problemas, pasando de la sintaxis a la semántica, acentuando la importancia del contenido de las representaciones por sobre las reglas lógicas (Cheng y Holyoak, 1985, 1989; Cheng P., Holyoak, Nisbett, y Oliver, 1986; Cosmides, 1989; Johnson-Laird, 1975).

Marco teórico

Si bien la investigación en Psicología de la programación surge en los años setenta y continúa hasta nuestros días (ESP - *Empirical Studies of Programmers*, 2002/2017; Hoc, Green, Samurçay, y Gilmore, 1990; *Psychology of Programming Interest Group*, 1987/2017; Sajaniemi, 2008; Soloway y Spohrer, 1989; Weinberg, 1971), el acercamiento entre Informática y Psicología se ha producido paulatinamente. La mayoría de los estudios se iniciaron gracias a informáticos que desarrollaron un enfoque normativo de lo que consideraban los conceptos de programación más poderosos, hasta la obra de Weinberg (1971) quien postula que, en cualquier enfoque de la programación, debería incorporarse un punto de vista psicológico.

Sin embargo, considerar los procesos psicológicos humanos desde la teoría informática, puede resultar insuficiente, si se tiene en cuenta las grandes disparidades entre los objetivos de las Ciencias Informáticas y los de las Ciencias Humanas/Sociales. Por ejemplo, las métricas utilizadas para estructurar programas, no tienen por qué ser coherentes con las estructuras de las representaciones mentales utilizadas por los programadores. Mientras, los defensores de la programación estructurada adoptaron rígidamente la deducción *top-down* —método cartesiano— como estrategia de enseñanza (Wirth, 1976), los cambios en el paradigma en la psicología del razonamiento, específicamente el área del estudio de la deducción, mostraron que las personas tienen grados de incertidumbre tanto en las premisas como en las conclusiones y rechazan la lógica binaria como marco normativo (Evans, 2012). La evidencia experimental en psicología de la programación muestra que los programadores no abordan los programas de un modo (*de arriba hacia abajo*) sino que adoptan estrategias oportunistas, en ocasiones *bottom-up* y en ocasiones *top-down* (Hoc y Nguyen-Xuan, 1990).

Pensamiento computacional

Tras reiterados cambios de paradigmas desde los primeros lenguajes de programación hasta los actuales, antes de que pudiera resolverse este desencuentro entre teorías de la programación y teorías del aprendizaje, irrumpió el imperativo del pensamiento computacional acompañado de una serie de sugerencias, por parte del sector empresario, que se transformaron en políticas públicas en educación y agregaron más confusión de la que ya había. El "pensamiento computacional" pasó a ser considerado una habilidad fundamental en nuestro tiempo, que debe formar parte del currículum en la escuela media (Google, 2013). "Pensamiento computacional", "Uso de dispositivos", "Comunicación con los pares electrónicamente", son algunas de las habilidades básicas sugeridas a partir de los cinco años según los estándares ICSES (*International Computer Sciences Education Standards*).

Por otra parte, la programación de ordenadores dejó de ser una asignatura específica de la ingeniería informática para ser, además, parte del currículum secundario y primario. Se argumenta que los niños deben formarse para ser productores en vez de consumidores, pero dicha formación consiste precisamente en aumentar el consumo de aplicaciones en línea. Es así que nos preguntamos: ¿Qué cualidades especiales distinguen a las TICs para aprender a programar de las TICs en general? ¿Qué habilidades y qué hábitos pretende desarrollar la iniciativa de instrucción masiva presentada por las empresas a los ministerios de educación? (Code.org, s.f.; Google, 2013). ¿Conducirán efectivamente a un aumento del interés por las áreas formales y la ingeniería? ¿Qué relación existe entre el uso de multimedia y el pensamiento computacional? ¿Qué relación existe entre la "escasez de ingenieros" y la "escasez de programadores"? A continuación se consideran las cuestiones que atañen a la docencia en el nivel superior con una mirada retrospectiva hacia el origen del planteo generalista de programación para todos.[4]

El término *pensamiento computacional* fue utilizado por primera vez por Seymour Papert (1980) para referir a las ideas que pueden construirse mientras interactuamos con las computadoras como *extensiones de la mente* pero popularizado por Janette Wing con otro sentido. Para Wing, no solo los profesionales informáticos deberían saber utilizar habilidades como "abstracción, descomposición y recursividad" —y otros ítems agregados por Google (2013)[5]— sino que todas las personas deberían hacerlo, y aprenderlo desde la infancia (Wing, 2009). El salto es demasiado importante como para no despertar una actitud, cuanto menos, cautelosa, que lleve a efectuar investigaciones para lograr una mejor comprensión teórica antes de implementar programas de desarrollo a escala (Grover y Pea, 2012). No obstante, varios países ya han implementado experiencias de modificación del currículum para introducir contenidos de pensamiento computacional a edades más tempranas (Azar, Gabriela, 2014; Bargury, y otros, 2012; Grgurina, 2014; Kalelioğlu, *A new way of teaching programming skills to K-12 students*: Code.org, 2015; Lockwood y Mooney, 2017; Syslo y Kwiatkowska, 2013).

Nativos programadores

A pesar de que los sitios web, sobre pensamiento computacional y las aplicaciones TIC "facilitadoras" del aprendizaje de la programación están disponibles en Internet, y que los alumnos ingresantes a Ingeniería en Sistemas las conocen y utilizan, las dificultades que encuentran en la comprensión de los problemas algorítmicos, del cálculo proposicional booleano, del análisis matemático y el álgebra, son las mismas de antaño, o acaso hayan aumentado. Por un lado, la retórica del pensamiento computacional aumentó el nivel de abstracción e idealización de la labor del cómputo. Y por otro lado, las *app* para programar no son abstractas en absoluto sino entretenidas. La suposición de que los ingresantes a la universidad tendrán una mayor capacidad de comprensión si se exponen tempranamente a los medios puede ser errónea o insuficiente.

4 Algunas cuestiones vinculadas a los intereses del sector empresario en la formación de programadores se desarrollan en D'Angelo, V. (en prensa) La programación de ordenadores. Reflexiones sobre la necesidad de un abordaje interdisciplinar. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad.* Consultado el 20 de diciembre de 2017 en <http://www.revistacts.net/>.

5 Google no solo considera las habilidades mentales sino también los productos asociados con la solución de problemas computacionales. Consultado el 14 de diciembre de 2017 en <https://edu.google.com/resources/programs/exploring-computational-thinking/#!ct-overview>. Para una guía de conceptos ver <https://edu.google.com/resources/programs/exploring-computational-thinking/#!ct-overview>. Consultado el el 14 de diciembre de 2017. .

Esto pone a los alumnos en una situación de desconcierto, cuando habiendo programado decenas de eventos en entornos visuales no son capaces de comprender la proposición lógica que subyace detrás de ese evento o de trasladar ese conocimiento a problemas de mayor envergadura. Las pruebas de escritorio a papel y lápiz les resultan demasiado lentas. Pero solo a esa velocidad es posible estar en contacto con la propia construcción del concepto a medida que ocurre. Cuando los profesores proponen resolver ejercicios con escritura *manual*, están apelando a la utilización de un recurso altamente sofisticado que aporta *feedback* sobre la transformación *mental* (no solo visual) que se está realizando, cuando el número de variables que deben manipularse es elevado. Incluso cuando los ordenadores portátiles se utilizan para tomar notas, conducen a un procesamiento más superficial y conceptualmente más pobre ya que la velocidad de escritura impide reformular la información en los propios términos (Mueller y Oppenheimer, 2014).

El nuevo alumnado ejerce una presión involuntaria que apresura la práctica digital y la eliminación de la distancia entre tiempo de análisis y tiempo de implementación, subestimando la carga cognitiva que implica la manipulación de la aplicación misma y el hecho de que la percepción visual no garantiza la apropiación, (Knobelsdorf, Isohanni, y Tenenberg, 2012) ni la interacción. Sobre una distinción entre *aprendizaje activo*, *constructivo* o *interactivo* ante los medios véase (Chi M. T., 2009; Chi y Wylie, 2014).

Considerando que muchos jóvenes que optan por carreras de Tecnología de la Información (TI) lo hacen motivados por su interacción previa con el ordenador en el hogar bajo el lema *nativos digitales,*[6] que contribuyó a la naturalización de las consecuencias del *consumo de medios* a edades tempranas, no debe sorprender que la mayoría de los alumnos que ingresan al ciclo universitario, hayan experimentado e incluso automatizado rutinas con aplicaciones visuales de programación, antes de haber comprendido lo que significa resolver un problema. Las respuestas se dan "sin pensar", esto es, antes de advertir en qué consiste realmente el problema a resolver, de identificar las variables, de tomar conciencia de la información que se tiene delante.

La programación de computadoras se presenta como una competencia importante para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, pero se confunde el *pensamiento* con la *habilidad* de operar un artefacto. El uso del artefacto no conduce *per se* a un progreso en el pensamiento. Algunos estudios realizados con alumnos de primaria muestran, por ejemplo, que la programación en la plataforma Scratch[7] no causó diferencias significativas en las habilidades de resolución de problemas de los estudiantes de primaria. Solo hay un aumento no significativo en la media del factor de "confianza en sí mismos en su habilidad para resolver problemas" (Kalelioğlu, 2015; Kalelioğlu y Gülbahar, 2014).

6 Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon,* 9(5), 1-6. Consultado el 10 de diciembre de 2017 en <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.

7 Scratch es una aplicación visual interactiva para diseñar animaciones y juegos inserta en una red social. Por las características de algunos de sus objetos incrustados, que representan estructuras de iteración, decisión y secuencia, se lo suele considerar un lenguaje de programación.

¿Es posible enseñar a pensar en este contexto?

Históricamente, la enseñanza de programación en la universidad y en las tecnicaturas estuvo ligada al objetivo de analizar y resolver problemas en un espacio distante y en un tiempo diferido de la implementación, ya que los problemas que surgen en la implementación —compilación, depuración— son de una naturaleza distinta a los que surgen durante el análisis de la situación problema en el mundo real, por tanto, conducen a desarrollar habilidades diferentes.

Durante el surgimiento de las primeras carreras terciarias en las décadas de los setenta u ochenta, cuando no existía la formación universitaria para la computación, el título ofrecido era el de Analista Programador y le seguía el de Analista de Sistemas. La concepción que se tenía de las incumbencias del título incluía el *análisis* en primer lugar. Por las mismas peculiaridades de la labor, no se concebía a un programador que no supiera analizar.

Con la masificación de los productos de *software* y el aumento del tamaño de los programas, el tiempo invertido en modificaciones por depuración o por actualización de versiones supera ampliamente al tiempo invertido en diseño. Y las habilidades necesarias para la depuración, no coinciden con las de análisis y resolución de problemas. La formación para la resolución de problemas es muy diferente a la adquisición de habilidades de depuración propias del mantenimiento del *software*.[8]

La importancia de esta afirmación reside en que contribuye a esclarecer la diferencia entre dos propuestas de formación actualmente vigentes, una orientada hacia la ciencia de la computación en sentido amplio y a despertar vocaciones universitarias, otra dirigida a la programación de pequeñas aplicaciones de escaso valor agregado en la cadena del *software*, más cercano al consumo que a la producción.[9] La confusión relativa a estas iniciativas proviene de que todas se presentan ante los medios como *la* solución al problema futuro de la escasez de profesionales del *software* (Code.org, s.f.; Google, 2013).[10]

El análisis de los intereses que subyacen a tales propuestas y sus consecuencias para la educación, no se tratarán en este trabajo. Pero es importante mencionar que las alternativas difieren en un punto esencial: *la edad* a la cual los niños deben iniciarse en la manipulación de medios de pantalla. Mientras un sector sostiene el ya clásico "cuanto antes mejor", el otro afirma, con fundamento en la teoría de la computación, que los contenidos fundamentales y trasversales de la formación para la ingeniería en general y para las ciencias de la computación en particular, no están asociados, ni dependen, ni mejoran necesariamente con el uso de dispositivos:

> "La *ciencia* de la computación trata fundamentalmente sobre algoritmos, recetas para resolver problemas y realizar tareas. De la misma manera en que los niños pueden aprender acerca de los dinosaurios sin hacer excavación de huesos y sobre los planetas y el espacio sin observar los telescopios, el núcleo intelectual de la informática no depende de las máquinas para su presentación. Al igual que

8 Para el mantenimiento se necesitan, sobre todo, habilidades de *depuración*. Esta consiste en el proceso de corrección de errores. "La depuración es una de las partes más frustrantes de la programación". "Por desgracia, hay evidencia de que las destrezas para la depuración son innatas en el ser humano. Ciertas personas son buenas para ella; otras no." Schneiderman (1980) cito en Pressman, R. (2010). *Ingeniería del Software* (Sexta ed.). Méjico: McGraw Hill.

9 Sobre este punto puede verse "Dos maneras de aprender a programar" en D'Angelo, V. (en prensa).

10 Consultado el 14 de diciembre de 2017 en <https://www.youtube.com/watch?v=m2Ux2PnJe6E>. Y consultado el 6 de agosto de 2017 en <https://www.youtube.com/watch?time_continue=27yv=VpDDPWVn5-Q>.

> con esas otras temáticas, un enfoque basado en narraciones, actividades y materiales cotidianos puede ser más vívido y atractivo que los enfoques que hacen de las computadoras un fetiche. (...) Proponemos que los principios de la adquisición del lenguaje deberían ser aplicados a la enseñanza de las ciencias matemáticas, y revisar cómo estos principios se han aplicado previamente a la enseñanza de la lectura y escritura. (...)El núcleo intelectual de la ciencia de la computación puede ser presentado a los niños incluso en situaciones donde no hay computadoras. (...) Muchas de las ideas nucleares de la ciencia de la computación se introducen mejor sin computadoras". (Fellows, 1991)

Proponen un cambio de perspectiva: pensar el aprendizaje como basado en problemas (De Graaf y Kolmos, 2003), situar al alumno en contextos cotidianos, priorizar el significado a la información en un recorrido desde la semántica hacia la sintaxis en dirección opuesta a la enseñanza tradicional (Bell, Rosamond, y Casey, 2012; Fellows, 1991; Fellows y Parberry, 1993; Rapaport, 2015). Aquí algunos ejemplos:



Figura 1: la red de ordenación ubicua. En Tokyo (a).



Figura 2: en India (b)



Figura 3: en Japón (c). Fuente: (Bell, Rosamond, y Casey, 2012)



Figura 4: algoritmo de búsqueda dicotómica (d).
Fuente: csunplugged.org

Otra respuesta

Tal vez, sea necesario indagar con mayor detenimiento cuáles son los verdaderos factores que conducen a la pérdida del interés por las carreras técnicas, de modo que las decisiones acerca del currículum escolar no se tomen solo desde el punto de vista empresarial con énfasis en el acceso a los medios

digitales sino, desde una perspectiva que aborde el mismo proceso educativo. La solución de problemas implica distinguir fases, como la de *representación del problema* en estado actual o punto de partida y un tiempo de desarrollo en cada una de ellas (Carretero y Asensio, 2008; Holyoak y Morrison, 2005; Newell y Simon, 1970; Pérez Echeverría, 2008; Polya, 1757).

Según Chi (1989), la mayoría de las teorías sobre resolución de problemas se han focalizado en el proceso de compilación (Anderson, 1987), relegando a un segundo plano el subproceso de construcción de la representación, sin embargo, propone prestar atención a esta instancia, ya que se han observado diferencias individuales en el rendimiento de los alumnos asociadas a diferencias en el modo de construcción de la representación del problema (Chi, Bassok, Lewis, Reimann, y Glaser, 1989; Renkl, 1997). Varios estudios muestran que aquellos alumnos que *invierten más tiempo en explicarse a sí mismos* aquello que intentan comprender, son más eficaces en la resolución de problemas y en la adquisición de nuevos conceptos (Aureliano, Tedesco, y Caspersen, 2016; Chi, Bassok, Lewis, Reimann, y Glaser, 1989; Kastens y Liben, 2007; Mitchell, Mertz, y Ryant, 1994)

En la solución de problemas algorítmicos en particular, si bien las fases no son estrictamente secuenciales, sino recursivas (Pennington y Grabowski, 1990), hemos notado que la comprensión del problema en su dominio, suele confundirse con la fase de diseño del algoritmo. Una diferencia entre novatos y expertos en cuanto al abordaje de los problemas suele ser que la automatización de soluciones, el uso de esquemas y la rapidez que manifiestan los expertos, los lleva a presentar el problema completo identificándolo con su fase de cómputo (que es solo una fase del mismo), salteando una etapa del proceso y resolviendo de forma más rápida, eficiente pero poco útil a la enseñanza.

Los alumnos, en cambio, necesitan más tiempo de elaboración en la fase declarativa, durante la cual, deberían probar modos de explicar los problemas en sus propios términos, utilizando sus saberes previos. A menudo, los profesionales que dictan asignaturas procedimentales, suelen acelerar el proceso induciendo a los estudiantes a una automatización prematura, confundiendo "ejercicios" con "problemas". Sobre esta distinción, ver Pérez Echeverría y Pozo, 1994, cito en (Carretero y Asensio, 2008).

Sabemos sin duda, que el cálculo proposicional no evolucionó por selección natural. De los dos mil quinientos años (2500 años) de lógica clásica solo los últimos ciento setenta (170 años) han sido testigos de la lógica binaria. El álgebra booleana fue introducida por George Boole en su primer libro *El análisis matemático de la lógica* en (1847), ha sido fundamental para el desarrollo de la electrónica digital e integra cualquier lenguaje moderno de programación, sin embargo no podemos afirmar, como sugiere Boole en *El lenguaje del pensamiento* (1854), que sea un reflejo del modo en que razonan los seres humanos. Autores contemporáneos asumen que las personas rechazan la lógica binaria como un sistema normativo viable (Evans, 2012). El esfuerzo de Boole consistió en simplificar y sistematizar la lógica clásica aristotélica suponiendo que sintetizaba las "operaciones mentales" que le daban sustento. Ese recorrido "desde el lenguaje hacia el cálculo", aunque no podamos precisar qué tipo de esquemas pone en juego, está comandado por la expresión verbal, que es además, el recurso más utilizado en la argumentación. Desde el origen de nuestra cultura, el surgimiento de la razón no implicó ruptura con el pensamiento literario (Vernant, 1962), más bien los sistemas explicativos argumentativos surgieron a partir de los sistemas explicativos narrativos y entrelazados con ellos (Mársico, 2011).

Ayudas semánticas

Como actividades exploratorias para el diseño experimental, hemos efectuado dos pruebas de razonamiento proposicional. La presentación de un problema en formato narrativo con contenido proposicional subyacente y una variación del test de Wason, respectivamente.

Actividad 1: sistemas explicativos argumentativos

Durante la primera prueba, se proyectó a alumnos ingresantes al ciclo básico de Ingeniería en Sistemas Informáticos un capítulo de la Serie *The Big Ban Theory* (1) y se les entregó una explicación formato narrativo (2), a partir de la cual pudieran extraer reglas de inferencia.[11] Nos basamos en los siguientes supuestos: i) Cualquier soporte de la actividad que les aportara *feedback* sobre los pasos que iban siguiendo o que contribuyera a extender el tiempo que dedicaban a la representación del problema para sí mismos, sería facilitador de la tarea. ii) Si bien en su aplicación las reglas lógicas no dependen del contenido para la validez de sus premisas, en las prácticas de enseñanza, las operaciones de conjunción, disyunción, condicional, se comprenden mejor cuando se ejemplifican mediante un esquema psicológico: la *situación disyuntiva*, la *situación conjuntiva*, la *toma de decisiones* en situaciones concretas.

Ejemplo: fragmento de la actividad 1: Sheldon y sus amigos deben decidir en qué cine verán una película. Han representado en el plano todos los *cines* de la ciudad, los restaurants cercanos, los horarios y otras condiciones que consideran importantes. En uno de ellos proyectan la película a las 7:20, en otro a las 7:40, en otro a las 8:10, y en el cuarto a las 8:45. Según Sheldon, dos de los cines quedarían eliminados porque no tienen *máquinas de granizado*. Leonard no coincide, piensa que los cines tachados son aceptables porque tienen *proyección digital* y *sonido surround* (envolvente). Cada uno de los personajes expresa sus condiciones para ir al cine, la postura más inflexible es la de Seldon (...)

p simboliza "El cine es aprobado por Leonard"
r simboliza "El cine es aprobado por Howard"
s simboliza "El cine es aprobado por Sheldon"
x simboliza "El cine es aprobado por los cuatro"
Si se cumplen *p* Y *q* Y *r* Y *s* ENTONCES *s* se cumple *x* (donde *x* sería una conclusión).

Figura 5: Tabla de verdad de situaciones posibles

Situación ideal. Los cuatro de acuerdo → (fila 1)
Situación actual → (fila 2)

p	q	r	s	x
V	V	V	V	V
V	V	V	F	F
V	V	F	V	F
V	V	F	F	F
V	F	V	V	F
V	F	V	F	F
V	F	F	V	F
V	F	F	F	F
F	V	V	V	F
F	V	V	F	F
F	V	F	V	F
F	V	F	F	F
F	F	V	V	F
F	F	V	F	F
F	F	F	V	F
F	F	F	F	F

En la actividad completa se exponen detalladamente las propuestas de cada personaje y las tablas de verdad asociadas.

11 *El problema irresoluble*. Consultado el 14 de diciembre de 2017 en <https://www.youtube.com/watchv=Wduqd60X7XI>.

Actividad 2: variación del Test de Wason

• **Variación 1**:
i). Cada tarjeta representa una premisa. De un lado, el sujeto y del otro, el predicado.
ii). Argumento vinculado a la justicia.
iii). Se les pide a las personas que imaginen estar en una discusión con el que afirma que "Todos los buenos van al cielo" y se propongan refutar ese argumento.

• **Variación 2**:
i). Se presenta la discusión entre el **AFIRMADOR** y el **NEGADOR**. El primero, asegura que "Todos los buenos van al cielo", el segundo dice que no es verdad. Se les pregunta a las personas quién tiene razón y qué tarjetas lo confirman.

• **Materiales***:* una hoja con la siguiente especificación:

´Cada tarjeta representa una afirmación. De un lado está el sujeto y del otro el predicado.

Sujeto	Sujeto	Predicado	Predicado
TODOS LOS BUENOS	TODOS LOS GLOBOS	VAN AL CIELO	VAN AL INFIERNO

El AFIRMADOR sostiene que TODOS LOS BUENOS VAN AL CIELO, es decir, que Cada vez que una tarjeta dice TODOS LOS BUENOS de un lado, del otro lado dice VAN AL CIELO.

El NEGADOR sostiene que no es cierto.

Responde

A) ¿Quién crees que tiene razón?
B) ¿Cuál es el número mínimo de tarjetas que deberías dar vuelta para demostrarlo?

Respuesta

A) ....

B) ....

Conclusiones

Si bien, se trató de una exploración previa a la toma de decisiones sobre el diseño experimental de la tesis, algunos alumnos reportaron que la actividad 1 les había resultado "fácil", no tuvieron problemas para resolverla. Mientras que en el test de Wason, aunque se trató de una variación con contenido semántico, manifestaron gran dificultad en comprender la consigna y en pensar la respuesta. Es posible que con una temática vinculada a esquemas de permiso u obligación, la tarea fuera facilitada. No obstante, parece claro que la narración es el vehículo preferido del argumento y este del razonamiento.

Bibliografía

Anderson, J. (1987). Skill Acquisition: Compilation of Weak-Method Problem Solutions. *94*(2), 192-210.

Aureliano, V., Tedesco, P., y Caspersen, M. (2016). Learning programming through stepwise self-explanations. *Information Systems and Technologies (CISTI), 2016 11th Iberian Conference on*, 1-6.

Azar, Gabriela. (2014). Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico. 2014-2020. En G. Azar (Ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Bargury, I. Z., Muller, O., Haberman, B., Zohar, D., Cohen, A., Levy, D., y Hotoveli, R. (2012). Implementing a New Computer Science Curriculum for Middle School in Israel. *Proceedings of Frontiers in Education Conference* , 1-6.

Bell, T., Rosamond, F., y Casey, N. (2012). Computer Science Unplugged. En H. L. Bodlaender, R. Downey, F. V. Fomin, y D. Marx (Edits.), *The Multivariate Algorithmic Revolution and Beyond. Essays Dedicated to Michael R. Fellows on the Occasion of His 60th Birthday* (págs. 398-456). Berlín: Springer. doi:10.1007/978-3-642-30891-8.

Boole, G. (1847). *The Mathematical Analysis of Logic, Being an Essay Towards a Calculus of Deductive Reasoning.* Cambridge: Henderson y Spalding.

Boole, G. (1854). *The Laws Of Thought On Wich Are Founded The Mathematical Theories Of Logic And Probabilities.* Cambridge: University Press.

Bruner, J. (1990). El estudio apropiado del hombre. En J. Bruner, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (págs. 19-46). Madrid, España: Alianza.

Carretero, M., y Asensio, M. (Edits.). (2008). *Psicología del Pensamiento.* Madrid: Alianza.

Cheng, P. W., y Holyoak, K. J. (1989). On the natural selection of reasoning theories. *Cognition , 33*, 285-313.

Cheng, P., y Holyoak, K. (1985). Pragmatic Reasoning Schemas. *Cognitive Psychology, 17*, 391-416.

Cheng, P., Holyoak, K., Nisbett, R., y Oliver, L. (1986). Pragmatic versus Syntactic Approaches to Training Deductive Reasoning. *Cognitive Psychology, 18*, 293-328.

Chi, M. T. (2009). Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework. *Topics in Cognitive Science, 1*(73-105). doi:10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x

Chi, M. T., y Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist, 49*(4), 219-243. doi:10.1080/00461520.2014.965823

Chi, M., Bassok, M., Lewis, M., Reimann, P., y Glaser, R. (1989). Self Explanations: How Students Study and Use Examples in Learning to Solve Problems. *Cognitive Science, 13*, 145-182.

Cosmides, L. (1989). The logic of social exchange: Has natural selection shaped how humans reason? Studies with the Wason selection task. *Cognition, 31*, 187-276.

D'Angelo, V. S. (en prensa). La programación de ordenadores. Reflexiones sobre la necesidad de un abordaje interdisciplinar. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Consultado el 20 de diciembre en <http://www.revistacts.net/>.

De Graaf, E., y Kolmos, A. (2003). Characteristics of Problem-Based Learning. *International Journal of Engineering Education, 19*(5), 657–662.

ESP - Empirical Studies of Programmers. (2002/2017). Consultado el 20 de diciembre de 2017 en <https://www.interaction-design.org/literature/conference_series/esp>.

Evans, J. S. (2012). Questions and challenges for the new psychology of reasoning. *Thinking and Reasoning, 18*(1), 5-31.

Fellows, M. (1991). Computer science in the elementary schools. En N. Fisher, H. Keynes, y P. Wagreich (Edits.), *Proceedings of the Mathematicians and Education Reform Workshop* (págs. 143 -163).

Fellows, M., y Parberry, I. (1993). SIGACT trying to get children excited about CS. *Computing Research News, 5*(1), 7.

Google. (2013). *Exploring Computacional Thinking/ CT Overview*. Consultado el 20 de diciembre de 2017 en <https://edu.google.com/resources/programs/exploring-computational-thinking/#!ct-overview>.
Grgurina, N. B. (2014). Computational thinking skills in dutch secondary education: exploring pedagogical content knowledge. *Proceedings of the 14th Koli Calling International Conference on Computing Education Research* , 173-174 .

Grover, S., y Pea, R. (2012). Computational Thinking in K–12: A Review of the State on the Field. *Educational Researcher, 42*(1), 38-43.

Haak, S. (1978). 'Philosophy of Logics'. En S. Haak, *Philosophy of Logics* (págs. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.

Hoc, J. M., y Nguyen-Xuan, A. (1990). Language Semantics, Mental Models and Analogy. En J. -M. Hoc, T. R. Green, R. Samurçay, y D. J. Gilmore (Edits.), *The Psychology of Programming.*

Hoc, J. -M., Green, T. R., Samurçay, R., y Gilmore, D. J. (1990). Part 1: Theoretical and Methodological Issues. En J. -M. Hoc, T. R. Green, R. Samurçay, y D. J. Gilmore (Edits.), *Psychology of Programming.*

Hoc, J. -M., Green, T. R., Samurçay, R., y Gilmore, D. J. (Edits.). (1990). *The Psychology of Programming.* San Diego, CA: Academic Press.

Holyoak, K., y Morrison, R. (Edits.). (2005). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning.* New York: Cambridge University Press.

International Computer Sciences Education Standards. (s.f.). Consultado el 1 de Mayo de 2017 en <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1SE7hGK5CkOlAf6oEnqkoDPr8OOSdyGZmRnROhroXHys/edit#gid=218360034>.

Johnson-Laird, P. (1975). *Mental Models. Towards a Cognitive Science on Language, Inference and Consciousness.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kalelioğlu, F. (2015). A new way of teaching programming skills to K-12 students: Code.org. *Computers in Human Behavior, 52*, 200-210. doi:10.1016/j.chb.2015.05.047

Kalelioğlu, F., y Gülbahar, Y. (Enero de 2014). The Effects of Teaching Programming via Scratch on Problem Solving Skills: A Discussion from Learners’ Perspective. *Informatics in Education, 13*(1), 33-50.

Kastens, K., y Liben, L. (2007). Eliciting Self-Explanations Improves Children’s Performance on a Field-Based Map Skills Task. *Cognition and Instruction, 25*(1), 45–74.

Knobelsdorf, M., Isohanni, E., y Tenenberg, J. (Noviembre de 2012). The Reasons Might Be Different - Why Students and Teachers Do Not Use Visualization Tools. *Proceedings - 12th Koli Calling International Conference on Computing Education Research, Koli Calling 2012*, 1-10. doi:10.1145/2401796.2401797

Lockwood, J., y Mooney, A. (Marzo de 2017). Computational Thinking in Education: Where. *ResearchGate*.

Mársico, C. (2011). Ejes para pensar lo griego. En C. Mársico (Ed.), *Polythrýleta. Sistemas explicativos y mutación conceptual en el pensamiento griego* (págs. 13-41). Buenos Aires: Rhesis.

Mitchell, N., Mertz, K., y Ryant, R. (Abril de 1994). Learning Through Self-Explanation of Mathematics Examples: Effects of Cognitive Load. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*.

Mueller, P. A., y Oppenheimer, D. M. (23 de Abril de 2014). The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. *Psychological Science, 25*(6). doi:10.1177/0956797614524581

Newell, A., y Simon, H. (Febrero de 1970). Human Problem Solving. *American Psychologist, 26*(2), 145-159.

Papert, S. (1980). *Mindstorms.* New York: Basic Books.

Pennington, N., y Grabowski, B. (1990). The Tasks of Programming. En *Psychology of Programming* (págs. 45-62). Academic Press.

Pérez Echeverría, M. P. (2008). Solución de Problemas. En M. Carretero, y M. Asensio (Edits.), *Psicología del Pensamiento* (págs. 199-218). Madrid: Alianza.

Polya, G. (1757). *How to solve it. A New Aspect of Mathemtical Method* (Segunda ed.). New Yersey: Princeton University Press.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, 9*(5).

Psychology of Programming Interest Group. (1987/2017). Consultado el 20 de diciembre en <http://www.ppig.org/>.

Rapaport, W. J. (2015). *Philosophy of Computer Science.* The State University of New York.

Renkl, A. (1997). Learning from Worked-Out Examples: A Study on Individual Differences. *Cognitive SCience, 21*(1), 1-29.

Rivière, Á. (1999). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo, y I. Marichalar, *Ángel Rivière. Obras Escogidas* (Vol. III, págs. 203-242). Buenos Aires.

Sajaniemi, J. (Mayo de 2008). Psychology of Programming: Looking into Programmers' Heads. *Human Technology. An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments, 4*(1), 4-8.

Shneiderman, B., Mayer, R., McKay, D., y Heller, P. (Junio de 1977). Experimental Investigations of the Utility of Detailed Flowcharts in Programming. *Communications of the ACM, 20*(6), 373-381 . doi:10.1145/359605.359610

Soloway, E., y Spohrer, J. (Edits.). (1989). *Studying the Novice Programmer.* New York: Psychology Press.

Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science, 12*, 257-285. Consultado el 20 de diciembre de 2017 en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.459.9126yrep=rep1ytype=pdf>.

Sweller, J. (1994). Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design. *Learning and Instruction, 4*, 293-312. Consultado el 20 de diciembre de 2017 en <http://coral.ufsm.br/tielletcab/Apostilas/cognitive_load_theory_sweller.pdf>.

Syslo, M. M., y Kwiatkowska, A. B. (Febrero de 2013). Informatics for all high school students: A computational thinking approach. *Proceedings of the 6th international conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives*.

Turkle, S., y Papert, S. (1990). Voces y estilos en la cultura computacional (citar). En S. Turkle, y S. Papert, *Pluralismo epistemológico.*

UNESCO. (2010). *Engineering: Issues, Challenges and Opportunities for Development.* UNESCO Publishing.

UNESCO. (2011). *UNESCO Engineering Initiative.* Consultado el 20 de diciembre de 2017 en <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/science-technology/engineering/unesco-engineering-initiative/>.

Vernant, J. P. (1962). Del mito a la razón (Capítulo VII). En J. P. Vernant, *Los orígenes del pensamiento griego* (págs. 334-364). Barcelona: Paidós.

Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Weinberg, G. (1971). *The Psychology of Computer Programming.* New York: Van Nostrand.

Wing, J. (Marzo de 2006). Computational Thinking. *Communications of the acm M, 49*(3), 33-35.

Wing, J. (Julio de 2009). Computational thinking and thinking. *Philosophical Transactions of the Royal Society, 366*, 3717–3725.

Wirth, N. (1976). *Algorithms and Data Structures.* Canada: Pearson Education.

TIC y sitios de memoria: Reflexiones desde la reconstrucción virtual del Centro Clandestino de Detención "El campito" (Campo de Mayo)

Diego Higuera Rubio[1]
Dolores Tezanos[2]
Luciana Serrano[3]

Introducción

Esta presentación tiene un doble objetivo, por un lado daremos cuenta del proyecto de investigación y reconstrucción virtual sobre el funcionamiento del Centro Clandestino de Detención (CCD) "El campito"; y por otro lado, nos referiremos a otros proyectos similares —conocidos como documentales interactivos— para analizar de manera comparada el tipo de estructuras narrativas y experiencias de usuario que proponen estas herramientas, así como sus implicaciones en los procesos de construcción de memorias sociales. En el primer apartado, sintetizaremos el proyecto y sus antecedentes para luego describir su realización. En el segundo, describiremos tres proyectos similares (*United States Holocaust Memorial Museum*, *Prision Valley* y *Bergen Belsen*) y, finalmente, reflexionaremos sobre estas herramientas y cuáles son sus potencialidades para la construcción de la memoria social.

Este trabajo se basa en un proyecto desarrollado por antropólogos y sociólogos pertenecientes a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), y el grupo Huella Digital de Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo (Universidad de Buenos Aires), bajo la dirección de Virginia Vecchioli y Francisco Suárez. Mostraremos cómo el trabajo académico puede utilizarse para responder a demandas de los movimientos de DDHH y aportar al trabajo de preservación, intervención y trasmisión de la memoria de nuestro pasado reciente.

---

1 Doctorando en ciencias sociales UBA. Antropólogo. Magister en Ciencias Sociales Flacso. maurciorubio@gmail.com.
2 UNSAM. Lic. en Museología y tesista de la Lic. en Antropología. dolorestp@yahoo.com.
3 Luciana Serrano. UNSAM. Estudiante de Lic. en Antropología e Investigadora multimedial. lu.serrano@gmail.com

El campito

La guarnición militar Campo de Mayo, localizada a treinta kilómetros de la Ciudad de Buenos Aires, comprende una gran extensión equivalente a un cuarto de la superficie de la Ciudad de Buenos Aires; se expande sobre nueve ciudades y cuatro partidos del Gran Buenos Aires. En plena dictadura se utilizó para coordinar el accionar represivo de una amplia zona del Conurbano Bonaerense llamada Zona 4. Por tanto, "El campito" formó parte de un sistema que articuló varios lugares de detención y tortura, dentro y fuera de la guarnición. Dentro de esta, también, se identificaron otros dos lugares de detención y una maternidad clandestina que funcionó en el hospital militar, una de las más importantes y emblemáticas respecto a la apropiación de bebés.

El campito estuvo en funcionamiento desde comienzos de 1976 hasta fines de 1978. Fue uno de los centros clandestinos más grandes del país: algunas fuentes estiman que por allí pasaron entre dos mil y tres mil quinientas personas, mientras que en otras, el cálculo es un máximo de cinco mil (CONADEP, 2006: 212; Paoletti, 1996: 53). El campito se encontraba en una zona boscosa a la que se accedía por un camino de tierra, próximo de la Plaza de Tiro y una pista aérea del Batallón 601. Estaba integrado por nueve construcciones y tres quinchos, su centro era un edificio de ladrillo y mampostería donde estaban las salas de interrogación y tortura, las oficinas de los Grupos de tareas y del Jefe del campo. Un antiguo edificio de material y dos galpones de chapa funcionaron como "pabellones" de detención. Los militares demolieron el lugar pero los sobrevivientes y la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) lograron identificarlo en 1984. El Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF) encontró los cimientos de las edificaciones en 2010.

El proyecto del que participamos continúa una serie de propuestas para dotar de un espacio de memoria en la guarnición militar de Campo de Mayo. En el aniversario de los treinta años del golpe militar la organización de comisiones de familiares, vecinos y militantes de derechos humanos materializó sus esfuerzos en actividades y conmemoraciones locales. En marzo de 2006 la "Comisión por la Recuperación de la Memoria de Campo de Mayo" —junto a otras organizaciones y docentes de la zona— convocaron al primer acto por la memoria realizado dentro de la guarnición, el cual se realiza hasta la actualidad. Luego, se llevaron adelante otros actos conmemorativos y se ubicaron marcas de memoria en los años 2007, 2008 y 2012.

Las primeras iniciativas destinadas a crear un espacio de memoria en Campo de Mayo fueron impulsadas por una comisión integrada a tales efectos por la Secretaría de DDHH de la Nación, de la Provincia de Buenos Aires, la Comisión Campo de Mayo, la Comisión Memoria, Verdad y Justicia Zona Norte, Municipios, familiares de detenidos y desaparecidos, Casas de la Memoria, vecinos, el equipo de Voluntariado Universitario de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Dirigidos por Marcelo Castillo). Entre los años 2006 y 2007 esta comisión consensuó con responsables del Ministerio de Defensa la factibilidad de desafectar una parte de la guarnición y disponer de una superficie para un futuro Espacio de Memoria. Por distintos motivos el proyecto no se concretó.

En el año 2010 se retomó ese proyecto desde el ámbito de la UNGS con el objetivo de generar un lugar de encuentro, diálogo y debate sobre los lineamientos que podría adoptar un futuro espacio para la memoria sobre Campo de Mayo, para un desarrollo y abordaje participativo de trabajo que promoviera

el consenso entre los distintos actores involucrados en la creación de este espacio. El principal resultado fue la convergencia respecto a la necesidad de crear un espacio para la memoria en Campo de Mayo y sobre la modalidad que adoptaría el futuro Instituto para la Preservación y Recuperación de la Memoria Campo de Mayo. Los acuerdos se plasmaron en un proyecto institucional que, gracias a la articulación con legisladores y asesores legislativos, se transformó en un proyecto de ley que se presentó ante el parlamento nacional y todavía aguarda su aprobación (Expediente 8026-D-2015).

La reconstrucción

La reconstrucción del Centro Clandestino El campito es una pieza clave para comprender las características de la represión en la Zona Norte del Gran Buenos Aires durante la última dictadura, cómo se articuló con la persecución al movimiento obrero (Basualdo 2006; Basualdo et al. 2015) y la instalación de una estrategia de control sobre el territorio. Es llamativa la escasa visibilidad de este Centro Clandestino dada su magnitud y relevancia, de allí la importancia de sumar esfuerzos sobre el tema.

El proyecto se inició con un relevamiento general del estado del arte sobre Campo de Mayo. Para ello se utilizaron distintas herramientas de búsquedas: bibliográfica, consultas personales a militantes, bases de datos de organismos de DDHH, etc. En comparación con la disponibilidad de fuentes secundarias sobre otros CCD, eran pocos los textos que dan cuenta de El campito. En este sentido, se destaca la ausencia de trabajos académicos específicos sobre el Campo de Mayo durante la dictadura. Solo se encontraron escritos que abordan el tema subordinado a la represión sindical en la Zona Norte y el papel que jugó Campo de Mayo en ella (Basualdo, 2006).

El corpus de información secundaria más relevante lo conforman los trabajos periodísticos (Paoletti, 1996; Domínguez y Sayus, 1999, 2001; Vázquez 2015), seguidos de trabajos documentales (Abriendo Caminos y Díaz, 2011; Getino, 2013) y trabajos autobiográficos y testimoniales (Almirón, 1999; Bernasconi, 2007; Cagnolo, 2012; Obiols, 2013). Una fuente específica y de gran relevancia es el proyecto Reconocer Campo de Mayo. Relatos y trayectorias de la militancia y el terror estatal[4] y el banco de testimonios de sobrevivientes de Memoria Abierta[5]. Una vez relevadas las fuentes secundarias, el equipo de voluntarios asumió a pleno la tarea de explorar el acceso a fuentes primarias de información. Se comenzó con los informes disponibilizados por la Dirección Nacional del Sistema Argentino de Información Jurídica[6] y los datos que constan en el trabajo de Annichiarico (2015).

4 Consultado el 02 de agosto de 2017 en www.memoriaabierta.org.ar/campodemayo.
5 "Memoria Abierta es una alianza de organizaciones de derechos humanos argentinas que promueve la memoria sobre las violaciones a los derechos humanos del pasado reciente, las acciones de resistencia y las luchas por la verdad y la justicia, para reflexionar sobre el presente y fortalecer la democracia. Para ello, Memoria Abierta cataloga y da acceso a diversos archivos institucionales y personales; produce entrevistas audiovisuales que conforman un Archivo Oral; contribuye a dar visibilidad a los sitios utilizados en la represión a través de diversas herramientas y registros; elabora recursos temáticos para difusión y con fines educativos a partir de investigaciones, buscando promover debates sobre las formas de narrar lo sucedido y colabora, desde la especificidad de sus tareas, con la actuación de la justicia" Consultado el 10 de diciembre de 2017 en <http://www.memoriaabierta.org.ar/wp/sobre-memoria-abierta>.
6 Consultado el 08 de agosto de 2017 en <http://www.saij.gob.ar>.

Gracias al avance de los juicios de lesa humanidad, se accedió a obtener nuevas informaciones no contenidas en las fuentes secundarias. Se revisaron sentencias, causas, casos, testimonios contenidos en expedientes, etc. Esta labor ha sido especialmente compleja, pues el pequeño número de sobrevivientes permaneció poco tiempo en el CCD, algunos por uno o dos días y el resto en períodos que oscilan entre una semana y un mes, y durante la detención habían permanecido con capucha. Esto hace que, a diferencia de lo ocurrido con otros CCD, con mayor número de sobrevivientes y mayor tiempo de permanencia, en este caso los detalles sobre los lugares, imprescindibles para realizar la reconstrucción 3D —comúnmente usados en animaciones y videojuegos, se abordará más adelante—, son limitados y fragmentarios. Así mismo, la colaboración del EAAF ha sido decisiva para obtener información precisa del contexto, las edificaciones y el tipo de arquitectura. Entre los materiales facilitados, previa autorización judicial, se encuentran registros de las inspecciones, mapas, fotografías aéreas y del lugar, de la excavación, del tipo de edificios así como esquemas y reconstrucciones[7].

El equipo logró contactar y entrevistar a seis sobrevivientes. Esta labor de búsqueda y unión de piezas, forma parte de cualquier proceso de investigación y es bien conocida por quienes han trabajado sobre la represión ilegal. Los testimonios de sobrevivientes revisten gran valor, ya que cada uno funciona como única pieza del gran rompecabezas que significa pensar El campito y sus instalaciones. En esta etapa, de la reconstrucción, demandó buscar información sobre los detenidos e investigar cómo fue su paso por el lugar. Pero fue fundamental dar a conocer todo tipo de detalle espacial y ambiental que permita reconstruir el CCD: cómo eran las construcciones que lo integraban, las paredes, los pisos, cómo permanecían detenidos los prisioneros, qué cosas habían allí, cómo era la luz, si había o no ventana, qué ruidos escuchaban y un largo etcétera que permita reconstruir de la forma más rigurosa un lugar ausente en el presente. Pasar del relato a la imagen virtual implica, además, tener siempre presente el contexto de producción sociohistórico, para que la interpretación del espacio incluya las ideas de lugar, tiempo, paisaje, usos y usuarios[8].

Este proyecto retoma la experiencia del equipo Huella Digital cuyos documentales interactivos sobre los centros clandestinos de la ciudad de Buenos Aires, emplean recursos tecnológicos de animación 3D para la reconstrucción del espacio[9]. Según el director de Huella Digital la estrategia de recorrido espacial habilita una experiencia *inmeresiva* de la mano de testimonios de sobrevivientes cuyas voces acompañan a los usuarios, además los lugares incluyen objetos de época por los que se accede a distintos materiales e información —anuncios publicitarios, fragmentos de programas de radio, televisión, notas de prensa, etc.— que permiten entender la situación de los detenidos en particular y el contexto histórico general (Malamud en Vecchioli et. al. 2006). Por ejemplo, en la reconstrucción del casino de la ESMA el usuario puede acceder a información de prensa de la época por medio de revistas que encuentra sobre los escritorios de los oficiales a cargo del campo, así como también a través de un televisor que muestra imágenes del mundial de fútbol de 1978. El recorrido espacial y la reconstrucción constituyen la mayor parte de un trabajo que tiene una interfaz principal de un mapa en el que se ubican los CCD que funcionaron en la Ciudad de Buenos Aires.

---

7 Agradecemos a Marcelo Castillo quien desde el primer contacto estuvo atento a nuestras consultas.
8 Ver la sección **Anexo** con las imágenes de la versión preliminar de la reconstrucción.
9 Hasta el momento, Huella Digital ha reconstruido los centros Clandestinos conocidos como el Casino de Oficiales de la ESMA (2013), Club Atlético (2014) y Automotores Orletti (2016). Consultado el 25 de junio de 2017 en <www.centrosclandestinos.com.ar>.

Memoria y documentales interactivos

En el ámbito académico el término *memoria* ha tenido amplia difusión como refleja una extensa bibliografía conformada por ensayos e investigaciones que analizan desde narrativas de los estados nacionales y grupos minoritarios, pasando por monumentos y lugares de culto hasta los conocimientos compartidos por trabajadores en diferentes ramas de la producción (Bustillo, 1998; Jelin 2002). La discusión sobre el concepto se inició en los años sesenta entre historiadores que cuestionaron los fundamentos de su disciplina, luego se amplió con estudios antropológicos y sociológicos en torno a grupos excluidos y procesos violentos. Luego, se fortaleció en los años ochenta, con los nuevos debates respecto al holocausto, los crímenes y complicidades durante la Segunda Guerra. La memoria también ha sido un término empleado por los movimientos sociales en sus procesos de lucha por justicia y reparación luego de dictaduras militares y conflictos armados, varios países de América Latina han tenido experiencias originales de ese tipo (Jelin, 2004).

Debido a la proliferación de escritos sobre la memoria se ha dicho que varios responden a una moda intelectual (Bustillo, 1998), incluso se considera un síntoma de época que obedece a la búsqueda de un anclaje ante las profundas modificaciones temporales desatadas por la modernidad capitalista globalizada (Huyssen, 2001). Ante este panorama, debemos sopesar la pertinencia del término. ¿La memoria es el resultado de acontecimientos vividos por los grupos y la representación que estos hacen de ellos, o es una representación del pasado que puede —o no— estar vinculada con huellas del pasado? Algunos autores consideran que es un concepto poco relevante en el estudio de las luchas por la interpretación del pasado que involucran elementos "inventados" (Hobsbawm y Ranger, 2003). En este sentido, Todorov argumenta que "la memoria colectiva no es una memoria sino un discurso que se mueve en el espacio público. Este discurso refleja la imagen que una sociedad o un grupo en la sociedad, quisiera dar de sí mismos" (Todorov, 2002: 159).

Otros autores subrayan que la memoria colectiva involucra formas del recuerdo y del olvido como resultado de un proceso dialéctico. Sin embargo, no basta con identificar los lugares en los que esa memoria se materializa (en términos de Nora, 1998), es necesario distinguir quién trabaja para ello, cómo ocurre y bajo qué condiciones. Por ello, varios investigadores señalan que "el concepto de memoria se aplica con más justeza a determinados grupos sociales" (Cuesta, 1998: 210). Su definición plural la vincula a grupos cuyos integrantes vivieron los eventos, así como los discursos y prácticas que generan a partir de ellos, cómo los representan o buscan imponerlos en la esfera pública.

La memoria colectiva no es simplemente el conjunto de recuerdos y olvidos dispersos en lo social, se refiere a las interpretaciones del pasado que agencian y transmiten grupos, y personas concretas, cuyas prácticas reflejan huellas de lo vivido y las condiciones de uso del pasando en el presente. Las memorias pueden asumir formas decantadas como ocurre a nivel institucional o en agrupaciones políticas, también, pueden ser menos precisas cuando los acontecimientos son recientes, cuando se están asentando y transmitiendo o cuando la interpretación del pasado es un verdadero campo de batalla. La cuestión de la forma y el contexto de construcción de la memoria no es un asunto menor, las memorias construyen y se basan en "soportes" en una interrelación dinámica (Pollak 2006).

La reflexión que proponemos tiene que ver, justamente, con dichos soportes. Al respecto, Proulx y Laurendeau (1997) ofrecen algunas ideas relevantes a partir de la diferencia entre los modos de hacer memoria entre las sociedades sin escritura y aquellas que utilizan la escritura. Las primeras hacen una construcción de memoria colectiva constante, relativamente inestable, que se modifica de acuerdo al momento de constitución; siguiendo la reconstrucción de numerosos autores, puede decirse que en ellas existen dos tipos de pasado: el reciente, que todavía está en el recuerdo de los vivientes y el pasado mítico, un pasado absoluto del tiempo de los héroes o animales totémicos.

Las sociedades con escritura han hecho uso de textos históricos y sagrados para plasmar sus memorias sociales. A medida que se introdujeron novedades tecnológicas (como la invención y difusión de la imprenta, por ejemplo) se hizo posible una progresiva democratización de aquellos relatos históricos. En última instancia, y más cerca de la actualidad, serán los medios audiovisuales los que hagan proliferar y complejizar no solo los soportes de la memoria social sino también las fuentes de información de la misma. Por ello, suele considerarse que el cine, la televisión, el video, las imágenes digitales y entornos virtuales, generaron nuevos modos de conformación de la memoria. Con estas referencias buscamos subrayar que la memoria es una construcción de grupos sociales que emplean distintas tecnologías y soportes en contextos políticos, institucionales e históricos específicos. Por tanto, qué recordar y cómo hacerlo está inexorablemente ligado a las posibilidades de registro del conocimiento, de su recuperación y actualización.

Desde esta perspectiva, buscamos reflexionar sobre los "documentales interactivos" los cuales, a pesar de su breve historia, cuentan con prolíficos resultados que incluyen álgidas controversias sobre su definición ("documentales digitales", "*webdocs*", "web documentales", entre otras). En aras de la síntesis consideramos, siguiendo a Gifreu Castells (2013) que el documental interactivo es un recurso hermenéutico, dialéctico y abierto que necesita de la interacción física del usuario para desplegar sus contenidos, arborescente en lugar de lineal, dialógico en lugar de omnisciente, con una potencialidad y una proyección futura.

En el ejemplo de "El campito" y los documentales realizados por Huella Digital, el usuario encuentra un contenido que carece de un desarrollo lineal, se vale de contenidos temáticos, distintas historias de los sobrevivientes, recorridos e información complementaria que estimula la participación la implicación y participación del usuario. De hecho, algunos documentales interactivos permiten la incorporación de comentarios de los usuarios en foros, videos, intervenciones sobre mapas y gráficos, entre otros aportes. Teniendo en cuenta diferencias como las mencionadas anteriormente, vamos a describir brevemente otros ejemplos de documentales interactivos y exploraremos algunas de las dimensiones de análisis que propone Gifreu Castells (2013) y Ryan (2001). Entre ellas cabe mencionar tres: i) similitudes con el documental clásico —a nivel de las instituciones y los contextos de producción, las convenciones textuales y el propósito de continuidad—; ii) interacción con usuario —interactividad y tipos de interactividad, motivaciones del usuario—; iii) tipo de narrativa —lineal, concéntrica, espina de pescado, ramificada, paralela, enroscada, dinámica—.

Bergen Belsen[10]

La instalación audiovisual "*Here:* Bergen-Belsen*, Space of Memory*" (también conocida como "*The Box*") funciona desde octubre de 2012 en la entrada del centro de documentación del sitio de Memoria de Bergen-Belsen, en Alemania. Fue una iniciativa desarrollada por el aniversario número sesenta de la inauguración del sitio de Memoria. La instalación, aunque fue pensada para exhibición temporal, sigue funcionando como un video *loop* de doce minutos que introduce de forma inmersiva al visitante al terreno del memorial. Por ello, la narrativa en este caso continúa siendo lineal y en esta primera instancia no hay una interacción directa con el usuario. En la actualidad se está trabajando en el desarrollo de una actualización interactiva y su derivado en una aplicación para su uso en tabletas.

Esta introducción inmersiva se basa fundamentalmente en testimonios de los prisioneros sobrevivientes y en imágenes que se alternan en una narrativa que salta del presente al pasado, con una reconstrucción 3D del campo de concentración. El objetivo es que el visitante tome conciencia de su propia posición en la historia y, al mismo tiempo, generar una responsabilidad de conmemorar este espacio como resultado de adoptar esta perspectiva. Este trabajo es lo viene realizando un equipo conformado por el grupo de investigación de SPECS (*Synthetic Perceptive, Emotive and Cognitive Systems* que es un conjunto multidisciplinario de la *Universitat Pompeu Fabra* —UPF— en Barcelona) con la Fundación Bergen-Belsen Memorial, en donde se llevó a cabo el trabajo de investigación histórica y arqueológica, de animación 3D, producción de medios, el diseño centrado en la experiencia del usuario.

Prison Valley[11]

Es un proyecto dirigido por el periodista David Dufresne y el fotógrafo Michel Brault. El documental aborda la situación existente en el condado de Fremont (Colorado, EE.UU), en el que viven treinta y seis mil habitantes y existen trece complejos penitenciarios que son el sustento económico de la región. *Prison Valley* es un documental interactivo sumamente novedoso puesto que, a la vez que mantiene la narración como el esqueleto estructural central del producto, rompe simultáneamente con la linealidad a partir de la elaboración de un esquema arborescente o rizomático, en función del tipo de interacción buscada y de los mecanismos empleados para generarla. Para alcanzar el objetivo de involucrar al usuario-generador-protagonista del relato, *Prison Valley* cuenta con una gran gama de herramientas tecnológicas y retóricas, una fotografía y un trabajo de diseño de interfaz coherente con la articulación estético-discursiva del film.

A partir de los contrastes producidos por el uso del sonido ambiente, el color naranja dominante y los claroscuros de la interfaz, el espectador es conminado a sentir la claustrofobia del ambiente penitenciario que domina el lugar desde el inicio mismo de la narración. La narrativa "espina de pescado" o "banda elástica" presenta una historia lineal central y circunvalaciones a subhistorias que vuelven al eje central. Se trata de una combinación equilibrada entre narración e interacción. La gran desventaja que tiene es que justamente parece muy semejante a una historia lineal, lo cual puede provocar que el usuario se aburra o que no tenga interés para consultar las subhistorias. Cada subhistoria puede, a su vez, alejar al espectador del flujo original, haciendo que pierda interés por la historia inicial.

10 Consultado el 23 de mayo de 2017 en <http://www.belsen-project.specs-lab.com/the-box-installation> y en <http://www.belsen-project.specs-lab.com/interviews-for-reconstruction>.
11 Consultado el 23 de mayo de 2017 en <http://prisonvalley.arte.tv/?lang=en>.

United States Holocaust Museum[12]

La aplicación interactiva del USHMM de Washington D.C, financiada —como figura en los créditos— por la Robert H. Smith *Family Foundation*, está disponible para descarga del *App Store* y del Google Play. No es un sitio web. La diferencia entre uno y otro radica en que, mientras que un sitio web es un conjunto de páginas estáticas que entregan información, donde el consumo de contenidos es la tarea más importante que realizan los usuarios en este tipo de plataformas, las aplicaciones web son plataformas principalmente interactivas que se centran en que los usuarios realicen acciones o una tarea específica.

De esta forma, la aplicación del USHMM, puede visualizarse desde una tableta de forma vertical o desde una computadora. En la página de inicio de esta aplicación, encontramos como imagen de fondo una serie de cinco fotografías que se van alternando y que dan cuenta del museo como espacio físico. Estas fotografías son de visitantes del museo, del mismo museo como espacio arquitectónico, así como también de fotografías antiguas de víctimas del holocausto. El objetivo es que el usuario, realice un recorrido digital del museo. Para esto, se desarrollaron una serie de instancias que, según la elección del usuario, van a ofrecer distintos resultados al final del recorrido. Si analizamos desde la parte inferior de la pantalla hacia arriba:

La solapa "*Today in History*" lleva a eventos que van cambiando de forma diaria. Por ejemplo, cuando la visitamos el 28/7/17, se mostraba una foto en blanco y negro de un paisaje campestre con ocho soldados de espaldas en una trinchera, la foto tenía escrito a mano "Alemanes en trincheras en el bosque de Argonne". Como pie de la fotografía se leía "*Today in* 1914: *World War I began*". En la solapa "*Reflect and Share*" se presentan una serie de diez fotografías bajo el título "*Think about what you saw*". En este apartado se propone al espectador reflexionar sobre su experiencia, compartir las fotografías con amigos y familiares y revisitar la exhibición para "aprender más, explorar los objetos en la pantalla e ir entre bastidores con los curadores del museo".

En la solapa "*Witness/Personal Stories*". En esta instancia se propone al visitante obtener una tarjeta de identificación. Para conseguirla se pide seleccionar por rango de edad —0-15, 16-36, 37-57, 58 o más—, género (femenino-masculino-otro) o por nombre. A partir de esta elección, se experimentará un recorrido diferente según lo que se seleccione.

La solapa "*Plan your visit*" muestra el calendario de actividades en exhibición y la duración de cada actividad. Dentro de este posible circuito, donde el usuario elige la progresión del discurso, se pueden establecer y reponer múltiples historias de vida de las víctimas del holocausto. De esta forma, cada visita es diferente y supera la aplicación en sí misma ya que, por ejemplo, permite enviar *emails* recordatorios de la fecha de nacimiento de la persona que fue seleccionada para el recorrido. Asimismo, especialmente a partir de la solapa "*Witness/Personal Stories*" la narración abandona el formato lineal para volverse interactiva. De esta manera, se establece un vínculo que permite ser individualizado, y consideramos que esto es fundamental porque frente a la inmensa cantidad de víctimas que este hecho histórico presenta, el individuo vuelve a tener un lugar que, tal vez, con otras formas más tradicionales de narrar resulta imposible.

12 Consultado el 05 de mayo de 2017 en <https://play.google.com/store/apps/details?id=org.ushmmyhl=en>.

Conclusión: ¿hacia nuevos soportes de memoria?

Para Jenkins (2008) la cultura del espectador está dejando lugar a la cultura de la participación en un escenario de medios que se ha complejizado mucho. Hoy es indiscutible que gran parte de los ciudadanos comunes tienen la posibilidad de contar sus historias de formas poderosamente nuevas. En la llamada "era digital", el público toma los medios en sus manos y comienza a recuperar sus derechos para contar sus propias historias, por lo que constantemente se está innovando, experimentando y recontextualizando de forma novedosa.

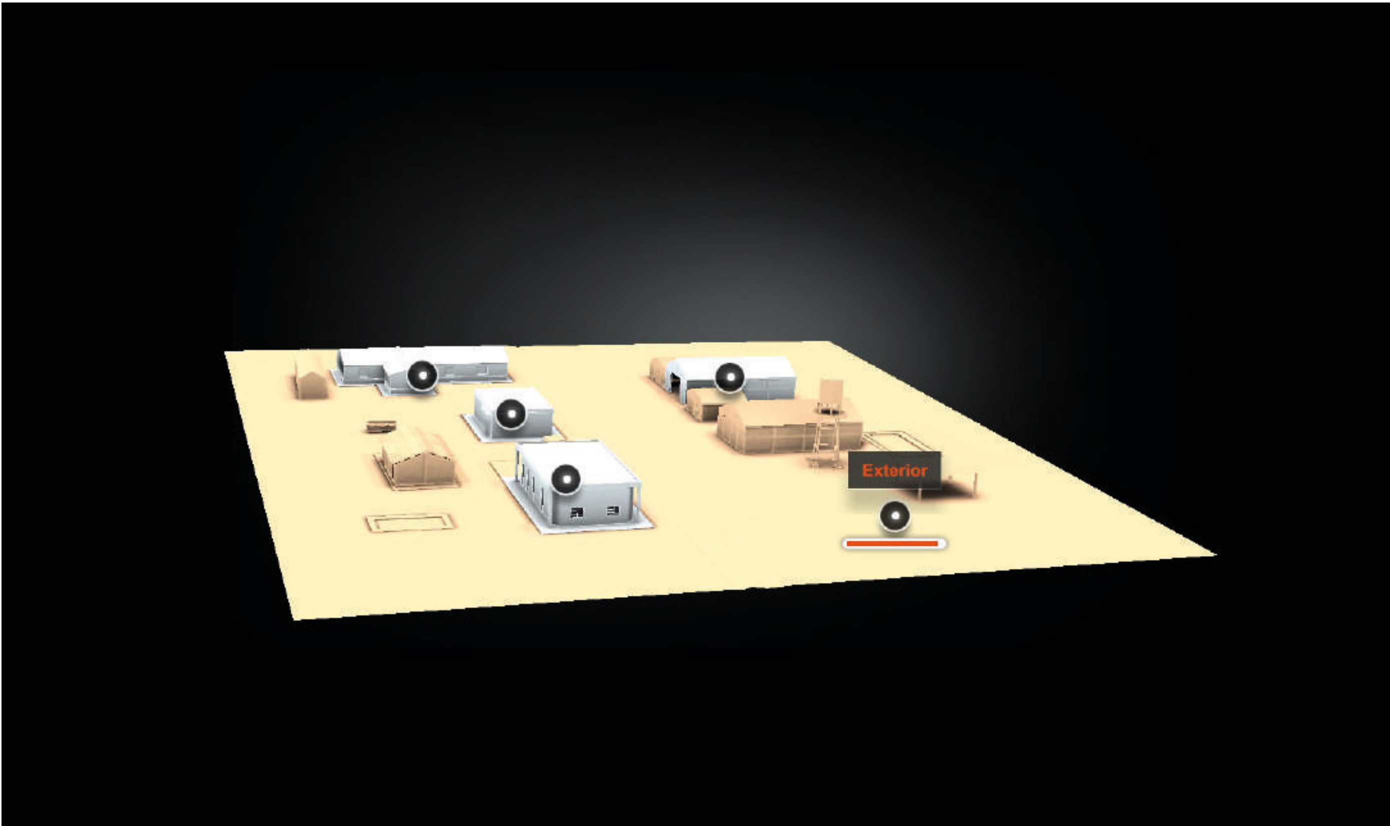
La cultura de la convergencia es un mundo en el que cada historia, sonido, marca, imagen o relación se desarrolla en la mayor cantidad posible de canales. Estamos extendiendo tecnologías alrededor de la inteligencia colectiva —como por ejemplo, Wikipedia— y a través de una variedad de plataformas. Las redes sociales, la telefonía móvil, YouTube y otras aplicaciones se erigen como plataformas legítimas y populares para compartir videos e información. La emergencia de esta cultura participativa no se observa de manera homogénea a nivel global o localmente, por lo que atender a esas inequidades es también un desafío.

Uno de los tres documentales reseñados —*Prison Valley*— incluye las dimensiones participativas señaladas por Jenkins, mientras nuestro trabajo sobre El campito, el Museo del Holocausto y la muestra sobre Bergen-Belsen no las contemplan. Están en un camino intermedio que busca generar interacciones no lineales y formas de apropiación de los contenidos según las expectativas e intenciones de los usuarios. Presentan una forma de "narrativa concéntrica", es decir, los usuarios acceden a un esquema o mapa general de los diferentes contenidos y secciones, visitándolas en el orden que deseen. De este modo, el usuario tiene la posibilidad de ordenar fragmentos heterogéneos que parecen adquirir sentido a través de su unión. Dado que la experiencia inmersiva busca involucrar de manera profunda la percepción de los usuarios en los casos de la muestra de Bergen-Belsen y El campito, los objetos y el espacio son fundamentales para habilitar el conocimiento tolerable y acotado de experiencias límite. Esta estrategia es clave en términos pedagógicos puesto que evita generar una representación abrumadora sobre "el horror".

Los investigadores han subrayado, desde distintas perspectivas, cómo la memoria social es fragmentaria, evasiva, no lineal, contradictoria y además, es el resultado inacabado de disputas entre grupos que buscan determinar los contenidos y formas de las memorias. Nuestro proyecto se enmarca en una forma de memoria que identifica la existencia del terrorismo de estado y subraya la importancia de los derechos humanos como dimensión fundamental de la convivencia en el mundo contemporáneo. Sin embargo, buscamos que la construcción de memoria involucre, de manera "homóloga", un relato plural que permita entradas múltiples a través de los elementos que nos ofrece el lenguaje hipermedia.

Siguiendo a Marianne Hirsch, reconocemos que las postmemorias de eventos traumáticos tienen el potencial de dominar las narrativas y mentalidades de la vida de aquellos que no han vivido tales hechos, con el riesgo de incluso desplazar las propias historias y experiencias (Hirsch, 2008). Sin embargo, intuimos también que para estas postgeneraciones la elaboración e interacción con las memorias de hechos recientes puede a su vez operar como una suerte de protección, articulando y reforzando la conexión pasado, presente y futuro. Aquí reside el potencial pedagógico y político de un proyecto como la reconstrucción virtual de El campito, cuyas derivas, usos y apropiaciones futuras solo podemos adivinar.

Anexo



Pantalla de ingreso a la reconstrucción de “El campito”



Pantalla de inicio del recorrido de la reconstrucción

Pantalla del edificio que funcionó como centro de mando del Centro Clandestino

Pantalla del interior del edificio



Pantalla del interior de uno de los pabellones de los secuestrados

Bibliografía

Almirón, F. (1999). *Campo santo. Los asesinatos del Ejército en Campo de Mayo. Testimonios del ex sargento Víctor Ibañez*. Buenos Aires: Editorial 21.

Annicchiarico, V. (2014). *El horror en el banquillo. Anales del genocidio argentino*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Assmann, J., y Czaplicka, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique*(65), 125-133.

Basualdo, V. (2006). Complicidad patronal-militar en la última dictadura argentina: los casos de Acindar, Astarsa, Dálmine Siderca, Ford, Ledesma y Mercedes Benz. *Revista Engranajes de la Federación de Trabajadores de la Industria y Afines (FETIA*(5).

Basualdo, V., y al., E. (2016). *Responsabilidad empresarial en delitos de lesa humanidad: represión a trabajadores durante el terrorismo de Estado*: Buenos Aires: CELS y FLACSO. .

Bernasconi, H. (2007). *Capucha a capucha*. Buenos Aires: Ediciones de la orilla.

Cagnolo, E. (2012). Recuerdos de un soldado conscripto. *Sísifo. La revista del Centro de Estudios Sociales y Sindicales, 2*(2).

CONADEP. (2006). *Nunca Más*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires.

Abriendo Caminos e INCAA 2011 (productores) y Díaz, Juan Manuel (director). (2011). *Z4. El Campito.* Buenos Aires: Abriendo Caminos e INCAA.

Cuesta Bustillo, J. (1998). Memoria e historia: un estado de la cuestión. In J. Cuesta Bustillo (Ed.), *Ayer*. Madrid.

Di Iorio, O., y Turienzo, P. (2015). Campo de Mayo: un área natural histórica en los alrededores de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, que merece ser declarada reserva natural. *Rev. Mus. Argentino Cienc. Nat., n.s., 714*(1), 13-42.

Domínguez, F., y Sayus, A. (1999). *La sombra de Campo de Mayo*. San Miguel: La Hoja Ediciones.

Domínguez, F., y Sayus, A. (2001). *Apuntes del Horror*. San Nicolás: Ediciones del Pilar.

Getino, A. (Writer). (2013). Buscamos vida, los crímenes del ejército argentino en Campo de Mayo. In M.C.A.y.t.y.d.d.l.a.70 (Producer). Buenos Aires.

Gifreu Castells, A. (2013). *El documental interactivo. Evolución, caracterización y perspectiva de desarrollo*. Barcelona: Editorial UOC, S.L.

Hobsbawn, E., y Ranger, T. (2003). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Social Science Research Council. Madrid: Siglo XXI

Jelin, E., y Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Jurídica, D. N. d. S. A. d. I. (2015). *El Estado Mayor del Comando de Institutos Militares. Zona de Defensa IV.* Buenos Aires: Editorial Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

Nora, P. (1998). La aventura de los lieux de mémoire. *Ayer*(32).

Obiols, G. (2013). *La memoria del soldado: Campo de Mayo: 1976-1977* Buenos Aires: Eudeba.

Paoletti, A. (1996). *Como los nazis, como en Vietnam. Los campos de concentración en la Argentina*. Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo.

Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio* (pp. 17-32). La Plata: Ediciones Al Margen.

Proulx, S., y Laurendeau, J. P. (1997). L'audiovisuel, catalyseur de la mémoire sociale? *Mémoire d'images, L'Harmattan,* (4).

Ryan, M. L. (2011). Beyond myth and methaphor. The case of narrative in digital media. *Game Studies, 1*(1).

Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien*. Barcelona: Península.

Vázquez, E. (2015). *El osario de la rebeldía*. Buenos Aires: Planeta.

Vecchioli V., Malamud M., Higuera Rubio, D. et. al. (2016). Centros Clandestinos: de su desaparición a su reconstrucción virtual. La experiencia museográfica sobre el CCD El Campito. Guarnición de Campo de Mayo. *IX Seminario Internacional Políticas de la Memoria.* CCM Haroldo Conti.


ISBN 978-950-9379-41-1
9 789509 379411


AGENCIA
NACIONAL DE PROMOCION
CIENTIFICA Y TECNOLOGICA